

Luovuus ja leikki
Päiväkoti-ikäisten lasten leikki luovuuden kenttänä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta

Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2019
Patrick Vena
014331105

Ohjaaja: Leila Pehkonen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution – Department	
Tekijä - Författare - Author Patrick Vena			
Työn nimi - Arbetets titel Luovuus ja leikki - Päiväkotikäisten lasten leikki luovuuden kenttänä			
Title Creativity and play - Preschool childrens play as a field for creativity			
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leila Pehkonen		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 91
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoitus on tutkia päiväkotikäisten lasten vapaata leikkiä luovuuden kenttänä. Pääpaino tutkimuksessa on luovuudella, jota hahmotetaan yksilökeskeisestä, systeemisestä ja kehityksellisestä näkökulmasta. Lasten vapaan leikin merkitys nähdään sen kehitystehtävää palvelevassa tarkoituksessa. Vaikka leikin merkitys on yleisesti tunnustettu, varhaiskasvatuksen kentällä kaivataan syvempää teoreettista ymmärrystä siitä, jotta sitä voitaisiin tukea tehokkaammin.</p> <p>Tutkimuksen tulokannallisena viitekehysenä on sosiaalinen konstruktivismi, jonka suuntaamana havainoidaan merkitysten kielellistä rakentumista. Kiinnostuksen kohteena on, mitä merkityksiä leikissä jaetaan, miten leikki rakentuu, ja millainen kenttä leikki on luovuudelle.</p> <p>Tutkimuksen aineisto oli 3-5 -vuotiaiden lasten videoituja vapaita leikkitilanteita, ja se kerättiin vantaalaisessa päiväkodissa keväällä 2017. Leikit videoitiin lasten tavanomaisessa leikki-ympäristössä, ja tutkimusta varten lelujen joukkoon tuotiin muutama esine, joiden soveltavan käytön seuraaminen oli osa tutkimusta. Analyysi toteutettiin leikkipuheen sisällön analyysinä, jossa jäsenneltiin leikissä puhutun sisältöjä ja funktioita, sekä edelleen leikin jäsentymistä episodeihin.</p> <p>Tulosten mukaan lasten leikki näyttäytyi kaksitasoisena toiminnallisena ja vuorovaikutteisena kokonaisuutena, jossa ulompi “konkreettisen maailman taso” oli sisemmän “mielen maailmojen tason” palveluksessa. Keskeistä toiminnassa oli leikin sujuvuus. Luovuus näyttäytyi yhdessä tuotetun leikin äärellä koetteluna, jossa aiemmin opittu ja uudet kokemukset yhteenkietoutuivat leikin rakentuneessa ja alati uudelleen rakentuvassa maailmassa. Leikki rakentui pääasiassa selostamalla, asioita nimeämällä ja uusia ideoita ilmaisemalla, ja oli muodoltaan episodista. Nämä leikin “rakennusaineet” pohjasivat omakohtaisiin kokemuksiin, sekä leikissä tarjolla oleviin uusiin ideoihin.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Luovuus, leikki, luova mielikuvitus, mielikuvitusleikki, sosiaalinen konstruktivismi			
Keywords Creativity, play, creative imagination, make-believe play, social constructivism			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Patrick Vena			
Työn nimi - Arbetets titel Luovuus ja leikki - Päiväkoti-ikäisten lasten leikki luovuuden kenttänä			
Title Creativity and play - Preschool childrens' play as a field for creativity			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leila Pehkonen		Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 91
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this research is to study preschool childrens play as a field of creativity. The emphasis is on creativity, which is outlined from an individual-centered, systemic and developmental perspective. The importance of free play is seen for the purpose of serving its development task. Although the importance of play is generally recognized, the field of education requires a deeper theoretical understanding of how it can be supported more effectively.</p> <p>The study's interpretative framework is social constructivism, which is directed to the linguistic construction of meanings. The point of interest is what meanings are shared in the play, how the play is being constructed, and what kind of field childrens play is for creativity.</p> <p>The material of the study was videoed play of children aged 3-5 years and it was collected in a kindergarten in Vantaa, Finland, in the spring of 2017. The plays were videotaped in the childrens normal play environment, and a few objects were introduced for the purpose of research, and the application of which was part of the research. The analysis was carried out as an analysis of the content of the playspeech. The content and functions of the spoken language were studied, as well as the episodic structure of the play.</p> <p>According to the results, childrens play appeared as a two-level functional and interactive entity, in which the outer "concrete worlds level" was at the service of the inner "imagination worlds level". Smoothness of play was the central aim in action. Creativity appeared as experimenting together in the play, and previously learned and new experiences intertwined in a constructed and ever-reconstructing world of play. The play was mainly based on describing, naming, and expressing new ideas and its structure was episodic. These "building materials" of play were based on personal experiences, and on new ideas available in the play.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Luovuus, leikki, luova mielikuvitus, mielikuvitusleikki, sosiaalinen konstruktivismi			
Keywords Creativity, play, creative imagination, make-believe play, social constructivism			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muuta tietoa - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1 JOHDANTO	6
2 MITÄ ON LUOVUUS?	9
2.1 LUOVUUS YKSILÖLLISENÄ KAPASITEETTINA	11
2.1.1 VAPAUS HAVAITA JA KOKEA	11
2.1.2 KOGNITIIVISET OMINAISUUDET	13
2.1.3 OLOSUHTEET JA MENESTYS	17
2.2 LUOVUUS SOSIAALISENA PROSESSINA	20
2.2.1 YMPÄRISTÖ JA VASTE	20
2.2.2 SYSTEEMIAJATTELU	23
2.2.3 LUOVUUS JA KEHITYS	26
2.3 LUOVUUS JA LEIKKI	28
2.3.1 LUOVA MIELIKUVITUS	29
2.3.2 LUOVUUS JA LEIKKI	31
3 SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI TULKINNALLISENA VIITEKEHYKSENÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
3.1 SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI	35
3.2 TULKINNALLINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	44
4.1 AINEISTON KERUU	44
4.2 AINEISTON KÄSITTELY	46
4.3 ANALYYSI	47
4.3.1 LEIKISSÄ PUHUTUT KOMMENTIT JA NIIDEN FUNKTIOT	51
4.3.2 EPISODIT JA ALUKKEET	59
5 TUTKIMUSTULOKSET	65
5.1 TIILISKIVI VAI PESUSIENI - OPITUT MERKITYKSET SULAUTUVAT LEIKIN KAUTTA HAVAITTUUN MAAILMAAN	65
5.2 SULKAPALLOT JA MAILAT VS. RAKETIT JA TYKKIKÄSI - LEIKKITILANNE KAHDELLA TASOLLA TOTEUTUVANA KOKONAISUUTENA	67
5.3 “LAITA SE TYKKIKÄDEN SISÄÄN PESÄPALLO, SIT SE LENTÄÄ, PUM!” - SELOSTAMINEN, SELITTÄMINEN JA OHJAAMINEN LEIKIN REUNA-EHTOJEN RAKENTAJINA	71
5.4 “KATO, KÄVELYKEPPI!” - MIELIKUVIEN JA IDEOIDEN KOETTELUA JA KEHITTELYÄ	72
5.5 NIMEÄMINEN, IDEAT JA SELOSTAMINEN EPISODIEN SYNNYTTÄJINÄ	76
5.6 TUTKIMUSKYSYMYKSIIN VASTAAMINEN	77
6 POHDINTA JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	82
LÄHTEET	89

1 Johdanto

Joutilaisuuden, loppo-ajan ja leikkimisen merkitystä luovuudelle ja hyvinvoinnille on viime aikoina korostettu useissa yhteyksissä. Luovuus yhdistetäänkin tavallisesti kiireisen elämän äärellä olevan 2000-luvun informaatioyhteiskunnan jäsenen kokemuksessa vapaa-aikaan ja hyvinvointiin. Sekä lasten että aikuisten leikkimistä on pyritty huomioimaan lukuisin eri toimin, esimerkiksi Mannerheimin Lastensuojeluliiton ”Leikkipäivä”-hankkeen (lapsille) tai ”Leikkiakatemia” järjestämin kurssein ja tapahtumin (aikuisille). Viime vuonna julkaistu kirja, ”Kotvimisen vallankumous” (Kangasvuo ym., 2018), on esimerkki ajan hengestä, joka näkee valoa levon, mietiskelyn ja joutilaisuuden hetkissä, ja niistä potentiaalisesti kumpuavassa luovuudessa. Yleisen käsityksen mukaanhan kiire ja stressi tappavat luovuuden - miksei siis kiireisen ja stressaavan arjen lomassa annettaisikin aikaa luovuudelle ja leikille?

Tämän opinnäytetyön aiheena on luovuus päiväkotikäisten lasten vapaan leikin kontekstissa. Luovuuden määrittely tieteellisen tutkimuksen puitteisiin sopivaksi on haasteellista, mikä näkyykin luovuuden saamien merkitysten kirjossa; luovuus saatetaan nähdä yksilöllisenä tai sosiaalisena kapasiteettina, prosessina, tuotteena tai potentiaalina. Sitä voidaan hahmottaa pienessä jokapäiväiseen toimintaan liittyvässä, tai suuressa, kulttuuritasolla vaikuttavassa, mittakaavassa. Lisäksi luovuustutkimuksen kentällä ei ole yhteistä käsitystä siitä, mitkä kognitiiviset tekijät muodostavat luovuuden. Kaikesta tästä huolimatta voidaan kuitenkin todeta, että yhteinen käsitys tuntuu olevan, että luovuus ”on olemassa”, ja että eri luovuusteoriat (joskin keskenään erilaiset) pyrkivät tavoittamaan tuota luovuutta. Eri määritelmien joukossa yksi kokonaisvaltaisimmista ja yleisimpiä määreitä sisäänsä sulkeva versio lienee Pluckerin ja Makelin (2010, 49) versio, jonka mukaan luovuus on kyvyn, prosessin ja ympäristön vuorovaikutusta, jonka pohjalta yksilö tai ryhmä tuottaa havaittavan tuotteen, joka on sosiaalisen ympäristön määrittämänä sekä uusi että käytännöllinen.

Jos jotain voidaan arkiajattelussa pitää luovana, niin sitä on varmasti lasten leikki. Leikki sallii lapsille mahdollisuuden ilmaista luovuutta vapaissa ja turvallisissa olosuhteissa. Vapaan

leikin merkitystä lapsen kehitykselle korostetaan toistuvasti; vapaassa leikissä lapset voivat kokeilla, sopeutua ja oppia sosiaalisia taitoja. Kuitenkin, vaikka vapaan leikin merkitys tunnustetaan, sen pedagoginen tukeminen jää varhaiskasvatuksessa toisinaan vähälle, kuten muun muassa Kangas & Brotheus (2017) esittävät. Kangas & Fonsén (2017) toteavat, että hankemuotoiset toimet vapaan leikin lisäämiseksi eivät ole varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kannalta riittäviä, vaan leikin kehittäminen vaatii ”syvällistä teoreettista ymmärrystä leikin ilmiökentästä”.

Tässä opinnäytetyössä tuon luovuuden ja leikin tarkastelun alle yhdessä - oikeastaan leikki on työssäni luovuuden tarkastelun konteksti. Käsittelen luovuutta yksilöllisenä kapasiteettina, systeemisenä prosessina, sekä luovan mielikuvituksen näkökulmasta. Luovassa mielikuvituksessa sisällöt rakentuvat vuorovaikutuksessa saatavilla olevista aineksista, joita tulkitaan aiempien kokemusten ja kertyneen tiedon varassa. Luovuus voi näkyä leikissä muun muassa uusien ideoiden kehittelynä olemassa olevista aineksista. Luovan mielikuvituksen ja mielikuvitusleikin näkökulmaan on työssäni pitkälti vaikuttanut Lev Vygotski (2004), joka käsittää leikin käytännössä luovan mielikuvituksen kokeilun kenttänä, sekä lasten kehitystä mahdollistavana toiminnan ja vuorovaikutuksen muotona.

Tutkimuskysymykset käsittelevät merkitysten muodostumista leikissä, leikin todellisuuden rakentumista ja leikkitilannetta luovuuden kenttänä. Kysyn mikä on merkityksellistä lasten leikissä, millainen kenttä leikki on luovien mielikuvien koettelulle, ja miten todellisuus rakentuu lasten leikissä. Tutkimuksen tulkinnallinen viitekehys on sosiokonstruktivistinen, mikä tässä yhteydessä käsittää lasten leikin sosiaalisesti rakentuneena todellisuutena. Rakentuneiden merkitysten maailma on sujuva näkökulma leikin analyysissä, koska asioiden merkitykset leikissä (samoin kuin koko leikin maailma) ovat tunnusomaisesti muuttuvia, opittavissa ja jatkuvan neuvottelun alla.

Teoria-osassa (luku 2) selvitän luovuuden saamia yksilöllisiä ja sosiaalisia merkityksiä, sekä hahmotan luovuuden ja leikin suhdetta luovan mielikuvituksen ja kehityksen näkökulmasta. Tämän jälkeen selvitän tutkimuksen tulkinnallista viitekehystä (luku 3), joka on ikään kuin jatkumoa luovuuden, leikin ja kehityksen teemalle; sosiaalisesti rakentunut todellisuus opitaan vuorovaikutuksessa, jollaisena tarkastelen leikkiä tämän tutkimuksen puitteissa.

Tulkinnallisessa viitekehyksessäni on keskeistä merkitysten syntyminen suhteellisissa prosesseissa; toisin sanoen asiat saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa. Tämän sosiokonstruktivistisen näkökulman innoittaja on tämän työn äärellä ollut sosiaalipsykologi ja teoreetikko Kenneth Gergen ja hänen teoksensa “Relational being” (2009). Merkitysten muodostumisen ja käsittelyn prosessin toteutumista leikissä tarkastelen analyysi-osassa (luku 4). Tulos-osiossa (luku 5) erittelen tutkimuksen keskeiset tulokset teemoittain. Keskeisten tulosten valossa lapset tuottivat aktiivisesti olosuhteita luovuudelle mallintaen opittuja sisältöjä ja keksien ja soveltaen uusia. Leikki näyttäytyi kaksitasoisena prosessina, jossa ulommalta “konkreettisen maailman tasolta” käsin ohjataan, ja vaalitaan sisempää “mielen maailmojen tasoa”. Vastoin oletuksia leikki ei näyttäytynyt viihdyttävänä, vaan todellisena “lapsen työnä”. Lisäksi vastoin luovuuden näkemistä merkityksistä vapaana havainnointina, lapset suorastaan vaikuttivat orientoituvan merkitysten keksimiseen ja sanoittamiseen.

2 Mitä on luovuus?

Luovuuden merkitys voi tieteen piirissä vaihdella näkökulmasta riippuen. Esitän tässä luvussa aluksi lyhyesti millaisia tulkintoja luovuus on saanut, mitkä ovat sen tulkinnassa keskeisiä eroja, ja miten luovuus eroaa esimerkiksi älykkyydestä tai mielikuvituksesta. Tämän jälkeen esitän kolmen luvun muodossa tämän tutkimuksen pohjana olevan näkökulman luovuudesta. Aloitan yksilöllisestä luovuudesta - kuvaan millaiseksi luova havaitseminen käsitetään, millaisia kognitiivisia ominaisuuksia luovuuteen liitetään, ja millaisissa olosuhteissa yksilöllinen luovuus voi toteutua. Toisessa alaluvussa paneudun luovuuteen sosiaalisesta näkökulmasta hahmottaen luovuutta systeeminäkökulmasta käsin. Lopuksi esitän, miten luovuuden on tulkittu olevan keskeinen osa kehitystä, ja miten luovuus liittyy luovan mielikuvituksen myötä olennaisesti tutkimukseni keskeiseen toiminnan muotoon: leikkiin. Myös oma motivaationi on ohjannut luovuuden näkökulman valikoitumista. Käsitän arkisessa yhteydessä luovuuden perustavan laatuksella tavalla inhimilliseksi kapasiteetiksi, joka koskettaa ihmisenä olemisen ja havaintokokemuksen kohtaamisen perimmäisiä kysymyksiä. Erityisesti 1900-luvun puolenvälin filosofinen “luovuus vapautena”-näkökulma, sekä myöhemmin työssäni vaikuttavat Vygotski (1976; 2004) ja Gergen (2009) ovat omasta, tämän tutkimuksen ulkopuolisestakin orientaatiosta, kummunneita kiinnostuksen kohteita.

Pluckerin ja Makelin (2010, 48) mukaan suurimmassa osassa luovuustutkimuksia ei määritellä tarkasti mitä luovuus tarkoittaa, ja samasta näkökulmasta aihetta tarkastelevat tutkimukset voivat tuottaa erilaisen tuloksen, koska itse luovuuden käsite on määritelty eri tavalla. Pluckerin & Makelin (2010, 49) esittämässä luovuuden määritelmässä on koottu monet yleisen keskustelun alla olevat luovuuden osatekijät yhteen. Heidän mukaansa luovuus on “kyvyn, prosessin ja ympäristön vuorovaikutusta, jonka pohjalta yksilö tai ryhmä tuottaa havaittavan tuotteen, joka on sosiaalisen ympäristön määrittämänä sekä uusi että käytännöllinen”. Luovan tuotteen edellyttäminen luovuuden määritelmässä on ilmeistä, sillä ilman tuotetta tai jonkinlaista ilmaisua luovuutta on vaikea havaita saati mitata. Tämän

kanssa samoilla linjoilla on Amabilen (1983, 359-360) määritelmä, jonka mukaan luovuus on tiettyjen tuotteiden tai responsien laatu, jonka riippumattomat arvioijat tunnistavat luovaksi.

Luovuuden tunnistamisessa hahmotetaan myös eroja luovuuden “laajuuden” kohdalla.

Laajuuden perusteella tehtävästä jaosta puhutaan nimillä *Big-C* ja *little-c*, jolloin edellinen tarkoittaa huomattavaa kulttuuritasolla vaikuttavaa luovuutta, kun taas jälkimmäinen viittaa arkipäivän luovuuteen (Kozbelt ym., 2010, 23). Myös Csíkszentmihályi (2010) erottaa tosistaan eri tasoisia luovuuksia; luova yksilö voi olla 1. erityisen älykäs henkilö (*brilliant*), jolla on mielenkiintoisia ajatuksia ja joka on kiinnostava ja stimuloiva, 2. henkilö, joka kokee maailman uudella ja omaperäisellä tavalla (*personally creative*), tai 3. henkilö joka kykenee muuttamaan kulttuuriamme merkittävällä tavalla (*creative*). Viimeisin tyyppi edustaa Csíkszentmihályin mukaan todellista kulttuuritason luovuutta.

Laajuuden lisäksi luovuuteen liitetään erilaisia ulottuvuuksia, kuten luova prosessi, luova tuote (*product*), luova yksilö (*person*), luova ympäristö (*place*), luova potentiaali ja vakuuttelu (*persuasion*) (Kozbelt ym., 2010). Runco (2014, 389) toteaa, että luovuus on substantiivin muodossa niin monimerkityksinen käsite, että on parempi kuvata kulloinkin tarkasteltavaa luovuuden ulottuvuutta käyttämällä luovuutta adjektiivina.

Systemaattisempi luovuustutkimus on älykkyystutkimuksen jälkeläinen, ja luovuuteen liitetäänkin usein samoja osatekijöitä kuin älykkyyteen. Amabile (1983) esittää kuitenkin, että älykkyys on luovuuden komponentti; luovaan toimintaan tarvitaan tietty määrä älykkyyttä, joka mahdollistaa esimerkiksi alakohtaisten taitojen kehittymisen. Luovuus eroaa älykkyydestä muun muassa sen toisaalta omaperäisen, mutta kuitenkin adaptiivisen luonteen vuoksi. Toinen luovuuden kanssa yhteistä omaava, ja tämänkin tutkimuksen keskiössä oleva, käsite on mielikuvitus. Runco (2014, 392) erottaa mielikuvituksen luovuudesta sillä perusteella, että kuvittelun - joka on merkittävä osa luovuutta - lisäksi luovuus vaatii arviointikykyä, jotta luova tuote on arvokas ja asianmukainen; Runcon mukaan omaperäinen (*original*) ja tehokas (*effective*) idea tai ratkaisu on luova.

2.1 Luovuus yksilöllisenä kapasiteettina

Luovuus nähdään usein kyseenalaistamatta yksilöllisenä kapasiteettina. Tässä luvussa esitän, millaisena yksilötason luovuutta on tieteen piirissä kuvattu. Esiteltyt yksilötason luovuutta kuvaavat näkemykset ovat osin 1900-puolenvälin humanisteilta, ja osin kognitiivisen psykologian ja älykkyystutkimuksen ääreltä tulevia.

2.1.1 Vapaus havaita ja kokea

1900-luvun puolenvälin humanistisen psykologian edustajat Abraham Maslow (1959) ja Carl Rogers (1959), sekä psykoanalytikko ja filosofi Erich Fromm (1959), näkivät luovuuden eräänlaisena vapautena. Vapaus voi tässä yhteydessä tarkoittaa vapautta ulkoisesta arvioinnista tai yhteiskunnallisista konventioista, mutta myös vapautta suhteessa havaintokokemukseen. Frommin (1959) mukaan kielelliset käsitteet ja merkitykset rajoittavat inhimillistä kokemusta ja näin myös luovuutta. Käsitteellistämällä ja antamalla merkityksiä kokemuksellemme jäsenämme havaintoja ja koemme kykenevämmme ennakoimaan ja hallitsemaan kokemusta. Fromm kuitenkin muistuttaa, että luonteeltaan yleistäviin ja kategorisoiviin merkityksiin takertuminen sokaisee meidät kokemasta vapaasti. Kun esimerkiksi näemme puun, saatamme nimetä havainnon mielessä: näen puun. Kun kohtaamme puun ja nimeämme sen puuksi, kohtaamme Frommin mukaan vain käsitteellistyksemme ”puu”, emmekä sitä kyseistä havaintoa joka sillä hetkellä on edessämme. Tästä eteenpäin havaitseminen on Frommin (1959) mukaan kielellisten kategorioiden välillä operoimista eikä havaitsemista; kun nimeän puun puuksi, tapani käsitellä havaintoa vahvistaa vain, että olen oppinut puhumaan. Projisoimme havainnollemme antamaa nimeä suhteessa rakentamaamme merkitysjärjestelmään ja samalla vältymme senhetkisen havainnon ainutlaatuisuuden kokemiselta. Frommin mukaan vasta kun katsomme puuta vailla kategoriaa, näemme juuri sen puun ja suhteutamme itsemme siihen. Luovuudessa on siis Frommin mukaan kyse suhteesta havaintokokemukseen; sisäistä kypsyttää ilmentävä luova kokeminen voi toteutua, kun ennako-odotukset eivät vääristä kokemusta.

Itseään toteuttava yksilö

Abraham Maslow'n (1959) käyttämä käsite, itsen toteuttaminen (*self-actualization*), tarkoittaa tietynlaista yksilöllistä vapautta ja autonomiaa toiminnassa. Itseään toteuttava luovuus on Maslow'n mukaan kykyä ilmaista ideoita ja impulsseja ilman pelkoa negatiivisen arvioinnin kohteeksi joutumisesta. Maslow'n mukaan itseään toteuttava luovuus on "kaikkien onnellisten lasten luovuutta". Lasten luovuutta kuvaa Maslow'n mukaan viaton havaitseminen ja ilmaisu, avoimuus kokemukselle, spontaanisuus, sekä ekspressiivisyys. Maslow siis yhdistää Frommin tavoin luovuuden havainnon tapaan ja mahdollisuuteen havainnoida ilman ennakko-odotuksia, mutta ei käsittele ennakko-odotuksia kielen tasolla, vaan yksilön suhtautumisena ympäristöön.

Maslow (1959) toteaa, että luovilla ihmisillä on suhteellinen vapaus ja riippumattomuus kritiikistä. Luovuuden kannalta on tärkeää, että pelkää vähän omaa sisintään, impulsseja, emootioita ja ajatuksia. Kun yksilö hyväksyy itsensä, mahdollistuu rohkeampi ja spontaanimpi maailman kohtaaminen ja käyttäytyminen. Itseään toteuttavalla yksilöllä on vähemmän kontrollia, estoja, suunnitelmia ja ennakkoluuloja, ja vähemmän pelkoja omia ajatuksia kohtaan silloinkin kun ne ovat "hulluja" tai typeriä. Tämä mahdollistaa vapaamman kokemuksen virran. Vastakohta yksilölle, joka kykenee antamaan kokemuksen virrata vapaasti, on Maslow'n (1959) mukaan neuroottinen ihminen, joka tuhlaa voimavarojaan suojellakseen itseään. Maslow'lle kuten Frommillekin keskeistä luovuudessa on siis yksilön suhde omaan kokemukseen. Kokemus välittää yksilön suhdetta maailmaan, ja avoimuus tälle kokemukselle sellaisenaan mahdollistaa yksilö-maailma -suhteen, jota voisi nimittää luovaksi suhteeksi.

Psykologinen joustavuus

Vapaa suhde havaitsemiseen, kokemiseen ja ilmaisuun ovat edellä kuvatun perusteella luovuuden ehtoja. Samankaltaista vapautta kuvaa myös Carl Rogers (1959) kuvatessaan yksilön sisäisiä luovuudelle suotuisia olosuhteita. Rogersin mukaan keskeisin lähde luovuudelle on sama kuin psykoterapian määrittämä itseään toteuttava yksilö - "taipumus tulla omaksi potentiaalikseen: laajentua, kehittyä, kypsyä, sekä aktivoida ja ilmaista omat kapasiteetit". Tämä taipumus piilee Rogersin mukaan jokaisessa ja vain odottaa oikeita

olosuhteita puhjetakseen ja vapautuakseen. Rogersin mukaan yksilön luovuuden olosuhteiden ehtoja ovat 1. avoimuus kokemukselle, 2. arviointikyky, ja 3. kyky/mahdollisuus leikitellä asioilla ja käsitteillä.

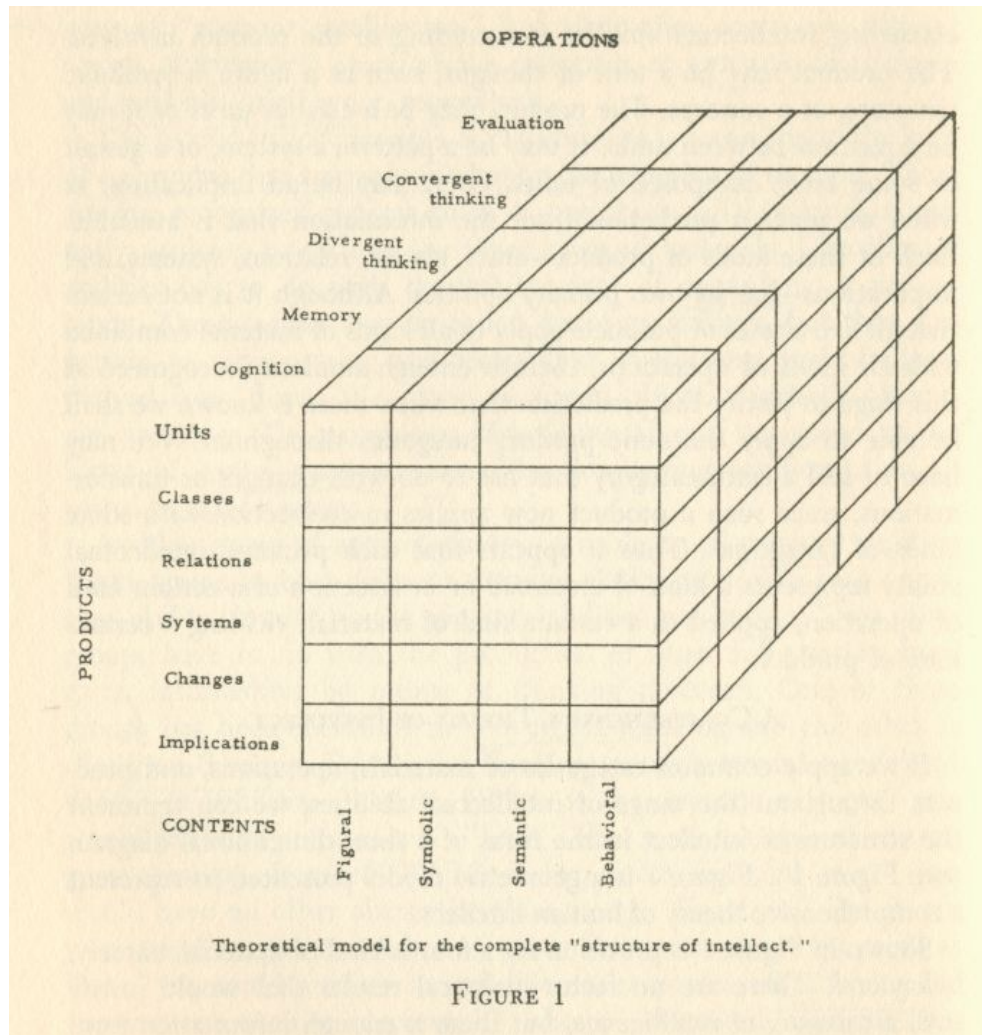
Avoimuus kokemukselle on Rogersin (1959) mukaan vastakohta patologiselle defenssille, jonka tehtävä on suojella itsen järjestystä estämällä tiettyjen asioiden pääsyn tietoisuuteen. Kun ärsyke ilmenee ympäristössä, se tulee ”tarjolle” tietoisuudelle. Sen sijaan että se havaitaan ennalta luotujen kategorioiden puitteissa, yksilö voi kyetä olemaan avoin tälle eksistentiaaliselle hetkelle ja avoin kokemuksille, jotka sijoittuvat ennalta luotujen kategorioiden ulkopuolelle. (tämä puu on mänty, jne.) Rogersin (1959) mukaan avoimuus kokemukselle on jäykkyyden puutetta ja rajojen läpäisevyyttä - tiettyä psykologista joustavuutta. Joustavuus mahdollistaa ristiriitaisenkin informaation vastaanottamisen ilman pakottavaa tarvetta välittömästi hallita tilannetta. Arviointikyvyyssä keskeistä on Rogersin (1959) mukaan, että arviointi tulee sisältäpäin; toisin sanoen luovan tuotteen arvon määrittää sen luoja itse. Kolmas luovuuden olosuhteita kuvaava tekijä, kyky leikitellä asioilla, on yhteydessä psykologiseen joustavuuteen. Leikkittely ja kokeilu mahdollistavat elämän näkemisen ja kokemisen uudella ja merkityksellisellä tavalla.

2.1.2 Kognitiiviset ominaisuudet

Luovuutta alettiin 1900-puolivälin jälkeen tutkimaan myös systemaattisemmin kognitiiviselle psykologialle tunnusomaisen psykometrisen mittauksen myötä. Luovuuden järjestelmällinen tutkiminen alkoi erityisesti J.P. Guilfordin kehoituksesta vuonna 1950 (mm. Plucker & Makel, 2010), ja se sai muotonsa silloisen älykkyystutkimuksen jälkeläisenä. Kognitiivisessa näkökulmassa pyritään systemaattisemmin löytämään sellaisia kognitiivisia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä luovuuteen.

Guilfordin (1959) *Structure of intellect* -malli (SOI) on pyrkimys muodostaa älykkyyydestä kokonaisvaltainen kuvaus esittämällä se osatekijöihin jaoteltuna. Ajan hengen mukaan älykkyys hahmotettiin sarjana mentaalisia operaatioita, joiden vuorovaikutus olisi palautettavissa älykkyyydeksi. SOI-mallissa älykkyys on jaettu kolmeen yläkategoriaan: operaatiot, tuotteet (*products*) ja sisällöt (*contents*). Vaikka älykkyystutkimus onkin

kehittynyt SOI-mallin ajoista, on tässä yhteydessä aiheellista ottaa malli esille, jotta nähdään millaisista lähtökuopista järjestelmällisempi luovuuden tutkiminen on ponnistanut. Historiallisen arvonsa vuoksi siis seuraavassa älykkyyden mallinnus Guilfordin (1959) mukaan.



Kuvio 1. Structure of intellect –malli (Guilford, 1959, 156)

Taulukon esitystavasta voidaan tulkita paljon; mentaaliset “yksiköt” esitetään siinä yhteismitallisina kuutioina ja mallissa on selkeä pyrkimys esittää älykkyys symmetrisenä ja kontrolloitavissa olevana kokonaisuutena. Taulukko ei ota kantaa siihen, millaisessa suhteessa osatekijät ovat toisiinsa, eikä siinä pyritä tavoittamaan prosessille leimallista ajallista muutosta. Osatekijöiden erittely kuitenkin avaa ovet älykkyyden tulkitsemiselle

testaamalla osatekijöitä erikseen. Psykometristä lähestymistapaa vaikuttaakin leimaavan pyrkimys kyetä saattamaan mentaaliset prosessit psykologisten testien alaisuuteen.

Luovuuden kannalta keskeisiä mentaalisia prosesseja SOI-mallissa ovat Guilfordin mukaan divergentin ajattelun kategoriaan sisältyvät virtaavuus, joustavuus ja omaperäisyys, arviointiin (*evaluation*) kuuluva herkkyys ongelmille, sekä konvergenttiin ajatteluun kuuluva ongelman uudelleenmäärittely (*redefinition*). Guilford toteaa, että saattaisimme pitää divergenttiä ajattelua yksinään luovaa ajattelua vastaavana, mutta se ei sisällä kaikkia niitä komponentteja, joita luova tuottaminen (*creative production*) edellyttää. (Guilford, 1959)

Luovaan ajatteluun kykenevän henkilön ominaisuuksia on Guilfordin (1959) mukaan kyky arvioida ja tunnistaa ongelma, spontaani joustavuus ja adaptiivisuus ongelmanratkaisussa, hedelmällinen ja idearikas ajattelu, kyky assosoida, ilmaisun virtaavuus, ongelmien uudelleenmäärittelyn taito, sekä omaperäisyys. Guilford käyttää usein sanaa ”virtaavuus” (*fluency*) luovan henkilön piirteiden yhteydessä. Tutkimuskäyttöön räätälöidyn mallin funktio näkyy siis tässäkin; virtaavuus on tapa esittää luovuuden osatekijät eräänlaisina potentiaaleina, jotka ”virtaavat” joko heikommin tai vahvemmin. Guilfordin SOI-malli ja sen pohjalta muodostettu näkökulma luovuudesta ovat siis psykometristä mittaamista varten kehitettyjä tulkinnallisia viitekehyksiä, joissa pyritään antamaan näkyvä muoto älykkyydelle ja luovuudelle. Kuten Kozbelt ym. (2010) toteavatkin, psykometrisellä testaamisella ei pyritä vastaamaan siihen, millainen on luovan yksilön kehityshistoria tai luovaan prosessiin sisältyvä ajatusten kulku; niiden ensisijainen tarkoitus on mittaaminen, ja ne palvelevat sellaisenaan muun tyyppisiä luovuusteorioita.

Sternbergin & Lubartin (2003) ”*investment theory*” on modernimpi versio yksilölähtöisestä, luovuuden kanssa yhteydessä olevia kognitiivisia (muitakin) piirteitä hahmottavasta, teoriasta. Yksilön luovuuden katsotaan Sternbergin mukaan olevan yhteydessä kuuteen osa-alueeseen: 1. älyllinen kyvykkyys, 2. tieto, 3. ajattelun tyylit, 4. persoonallisuus, 5. motivaatio, ja 6. ympäristö (Sternberg, 2003, 94-97). Sternberg myös korostaa, että luovuuden osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Älyllinen kyvykkyys tarkoittaa Sternbergille synteettistä taitoa nähdä ongelmat uudella tavalla ja paeta konventionaalista ajattelua. Analyttinen älykkyys kykenee tunnistamaan, mikä idea on kehittelyn arvoinen ja mikä ei,

kun taas käytännöllinen ja kontekstuaalinen älykkyys mahdollistaa muiden vakuuttamisen oman idean arvokkuudesta. Konventionaalisen ja epäkonventionaalisen ajattelun väliin sijoittuu yksilön päätös haluta ajatella uudella tavalla. Sama pätee Sternbergin mukaan tietoon ja ajattelun tyyleihin: on olemassa yleisiä taipumuksia ajatella, ja kaikilla on oma tietokantansa, mutta on nimenomaan päätöksestä kiinni, ottaako uudenlaisen ajattelun ja oman tiedon käyttöön.

Persoonallisuuden tasolla luovia piirteitä ovat Sternbergin (2003) mukaan muun muassa halukkuus ylittää esteitä, halukkuus ottaa älyllisiä riskejä, halukkuus sietää ristiriitoja ja minäpystyvyys. Luovat ihmiset tulevat yleensä hakeutuneeksi oppositio-asemaan päättäessään haluta ajatella vastoin yleisiä tapoja. Niin ikään motivaatiossa on Sternbergin mukaan olennaista päätös olla motivoitunut. Luova yksilö on sisäisesti motivoitunut ja tehtäväsuuntautunut.

Yksilöllisten taipumusten lisäksi Sternberg huomioi myös ympäristön yhtenä luovuuden osatekijänä. Ympäristön täytyy olla kannustava ja luovia ideoita palkitseva. Yksilöllä voi olla kaikki sisäiset edellytykset luovaan ajatteluun, mutta ilman ympäristön tukea luovuus ei välttämättä tule koskaan esille. Yksilö voi päättää miten kohtaa lähes kaikkialla läsnä olevat ympäristön haasteet: toiset antavat epäsuotuisien tekijöiden estää luovuutta, toiset eivät. (Sternberg, 2003) Luovat ideat ovat sekä uusia, että arvokkaita, mutta tullessaan esille ne herättävät usein ympäristön vastustusta. Vastustus ei Sternbergin mukaan johdu pahantahtoisuudesta, vaan kyvyttömyydestä ymmärtää uusien ideoiden edistyskellisyyttä tai arvoa. Sternberg huomioi myös luovuuden osatekijöiden suhdetta toisiinsa todetessaan, että jollakin osa-alueella saattaa olla raja-arvo, jonka alittuminen tekee luovuuden mahdottomaksi, esimerkiksi liian vähäinen tieto kyseessä olevasta aiheesta. Toiseksi, jonkin osa-alueen vahvuus saattaa kompensoida toisen heikkoutta. Kolmanneksi Sternberg esittää, että osa-alueet voivat keskinäisellä vuorovaikutuksellaan moninkertaistaa yksilön luovuutta.

Pluckerin & Makelin (2010) mukaan luovuuden mittaamiseen liittyy haasteita juuri sen vuoksi, että se on vaikeasti operationalisoitavissa oleva käsite. Luoville yksilöille tavallisiksi piirteiksi käsitetään muun muassa itsevarmuus, impulsiivisuus, tietoisuus omasta luovuudesta, omaperäisyys, itsenäisyys, riskinotto, energisyys, uteliaisuus, huumorintaju,

viehtymys kompleksisuuteen ja uutuuteen, avoimuus, yksityisyyden kaipuu ja tarkka havaintokyky. Amabile (1983) huomauttaa myös, että luovuuden operationaalisia määritelmiä tuodaan tutkimusten yhteydessä harvoin selkeästi esille. Luovia tuotteita määrittää aina niiden suhde ympäristöön; tämän takia ei voida koskaan tavoittaa objektiivista kriteeriä luovien tuotteiden arvioinnille. Amabilen mukaan objektiivisuuden tavoittelu pitäisi luovuutta ja luovia tuotteita arvioitaessa hylätä.

2.1.3 Olosuhteet ja menestys

Vaikka edellä esitetyt teoriat kuvaavat yksilötason luovuutta, niiden yhteydessä otetaan myös kantaa luovuudelle otollisiin ympäröiviin olosuhteisiin. Suotuisa suhde ympäristöön tulee tässä yhteydessä käsittelyyn sen myötä, miten yksilö kohtaa suhdettaan ympäristöön välittävää kokemustaan. Toiset korostavat tässä kohtaamisessa vapautta hämmästyä (Fromm, 1959) ja toiset psykologista turvallisuutta (Rogers, 1959).

Frommin mukaan (1959) luova asenne edellyttää kykyä hämmästyä. Hän toteaa, että koulutuksen myötä monet ihmiset menettävät kyvyn ihmetellä ja yllättyä. Tämän seurauksena maailma menettää yksilön silmissä ominaislaatujaan ihmeellisenä ja sitä aletaan pitää itsestäänselvyytenä. Frommin mukaan kyky hämmästyä onkin kaiken luomisen edellytys. Tämän lisäksi Frommin (1959) mukaan tekijöitä, jotka vaikuttavat luovuuden olosuhteisiin ovat kyky keskittyä, liiallisista kategorisoinneista vapaa suhde itseen, kyky hyväksyä jännite vuorovaikutuksessa ympäristöön, kyky vastata epävarmaan kokemukseen ja halu päästää irti totutusta ja turvallisesta. Fromm hahmottelee siis (joskin yksilölähtöisesti) luovuuden kannalta suotuisaa suhdetta ympäristöön.

Inhimillisen kokemuksen kohtaaminen sellaisenaan ilman mitään ennakoasenteita voi tässä yhteydessä vaikuttaa liian idealistiselta ja jokseenkin ylimalkaiselta määritelmältä luovuudelle. Maslow (1959) toteaa, että itseään toteuttavaa luovuutta on vaikea määritellä, sillä se vaikuttaa olevan yhtä mielensterveyden kanssa. Silti edes jonkinasteista avoimuutta inhimillistä kokemusta kohtaan voidaan kuitenkin pitää ikään kuin lähtökohtaisena oletuksena tai ehtona luovuudelle. Vastakkainen menettely, eli kokemuksen kieltäminen, nähdään psykologian piirissä jopa vahingollisena. Maslow'n (1959) mukaan keskiverto

kulttuurimme edustaja joutuu jatkuvasti vastustamaan luontaista olemustaan lohkomalla omaa kokemustaan (“splittaaminen”) eräänlaisena selviytymisstrategiana, joka toisaalta vääristää kokemusta. Rogersin (1959) mukaan kokemustaan kieltävän yksilön ilmaisu on patologista enemmän kuin rakentavalla tavalla luovaa; esimerkiksi kun paranoidinen yksilö rakentaa suhdettaan ympäristöön, hänen ilmaisullaan ei ole sosiaalista arvoa, koska hän kieltää suuren osan kokemuksestaan, jota ei syystä tai toisesta salli tietoisuuteensa. Rogers (1959) erottaa toisistaan rakentavan ja tuhoavan luovuuden, joista jälkimmäinen on juuri kuvatun kokemustaan kieltävän yksilön ilmaisua.

Vapautta korostavissa näkökulmissa luovuuteen vapautta estävänä tekijänä nähdään yleisesti ulkoiset odotukset tai muut uhat, jotka vievät yksilön huomion ja estävät oman kokemuksen havainnoimisen ja sen pohjalta ilmaisun. Rogers (1959) esittää, että luovuutta mahdollistaville olosuhteille on leimallista 1. psykologinen turvallisuus ja 2. psykologinen vapaus. Turvallisuus tarkoittaa yksilön arvon hyväksymistä ehdoitta, ulkoisesta arvioinnista vapaata ympäristöä ja empaattista ymmärrystä; hyväksyntä ja vapaus arvioinnista mahdollistavat vapaamman olemisen ja sisäisen arvioijan löytymisen. Psykologinen turvallisuus on kuin psykologisen vapauden ehto; psykologisesti vapaa yksilö on avoin ja leikkisä, ja hän on vapaa ajattelemaan ja tuntemaan. Rogers (1959) huomauttaa vielä, että psykologinen vapaus on täydellistä symbolisen ilmaisun vapautta; ympäristö saattaa asettaa yksilön toiminnalle ja ilmaisulle rajat, mutta symbolista ilmaisua ei tulisi rajoittaa. Sallivuus ei tässä yhteydessä tarkoita pehmeyttä, armahtamista tai rohkaisua, vaan lupaa olla vapaa.

Suhdetta ympäristöön ja luovuuden olosuhteita koskettaa myös Sternbergin & Lubartin *Investment theory* (2003), joka kuvaa luovuutta taloustieteestä lainattuun tapaan: luova yksilö “sijoittaa” ostamalla halvalla ja myymällä kalliilla. Sternbergin teoriassa keskeistä on päätös olla luova ja luovuuden menestys ympäröivissä olosuhteissa. Sternbergin (2003) mukaan halvalla ostaminen tarkoittaa sellaisten ideoiden jalostamista, jotka eivät ole yleisen huomion kohteena. Luova yksilö hahmottaa käyttökelpoisia ideoita yleistä vastustusta herättävien teemojen joukosta ja lopulta saattaa löytää uusia ja odottamattomia ratkaisuja, jotka hän “myy” edelleen arvokkaina. Sternberg (2003) esittää, että luovuudessa on keskeistä päätös olla luova ja päätös siitä miten olla luova. Luovuudella on Sternbergin mukaan käyttövoimaa

(*propulsion*), mikä kytkee luovuuden toimintaympäristöön, ja saa sen näyttäytymään funktionaalisena, eli jotain käyttötarkoitusta palvelevana.

Yhtä paljon kuin luovuus on kyky, se on Sternbergin mukaan myös päätös ja asennoituminen elämää kohtaan. Sternbergin (2003) luovuuden määrittelyssä voidaan havaita yhtäläisyyksiä aiemmin tässä luvussa esitettyihin näkemyksiin luovuudesta vapautena. Vapauden katsotaan myös *Investment theoryn* tapauksessa olevan vapautta konventioista, mikä mahdollistaa luovuuden edellyttämiä valintoja, ja kuten Sternberg asian esittää, päätöksiä. Tästä ei voida kuitenkaan vielä päätellä, että epäkonventionaalinen on synonyymi sanalle luova. Kuten luovuutta vapautena kuvaavista esityksistä voidaan päätellä, luovuus on vapautta kokea ja valita; konventioiden tapauksessa - ja Sternbergin teorian valossa - vapaus konventioista voisi tarkoittaa vapautta niiden vaikutuksesta sekä vapautta konventioiden vaikutuksesta päätökseen olla luova. Sternberg (2006) toteaaakin, että konventionaalisen ja epäkonventionaalisen ajattelun välillä luova yksilö haluaa ajatella vastoin totuttua tapaa ja on valmis tuntemaan epämukavuutta.

Sallivat ja turvalliset olosuhteet voivat siis mahdollistaa vapaan yksilöllisen kokemuksen. Edellä kuvatuissa teorioissa on paljon yhteistä uudemman ja hyvin tunnetun Flow-teorian (Csíkszentmihályi, 2010) kanssa. Flow on optimaalisen kokemuksen teoria. Optimaalisen kokemuksen vastakohta on tietoisuuden epäjärjestys, ns. psyykkinen entropia, joka vallitsee silloin kun itsen sisäistä järjestystä häiritään, eli kun kohdataan informaatiota, joka on ristiriidassa tavoitteiden kanssa. Flow voi toteutua, kun tietoisuuteen virtaava informaatio on tavoitteiden mukaista, psyykkinen energia (tarkkaavaisuus) virtaa ilman ponnistuksia ja se voidaan kohdistaa tavoitteen saavuttamiseen vapaasti ilman häiriötekijöitä. Flow-tilassa, syvän keskittymisen tilassa, vallitsee järjestys, kun ajatukset, tunteet, aikomukset, ja aistit ovat suuntautuneet samaan päämäärään. Inhimillisiä tavoitteita ohjaa Csíkszentmihályin (2010) mukaan yksilön biologiset tarpeet ja sosiaaliset tavoitteet.

Edellä esitetyn perusteella luovuus on yksilöllinen kapasiteetti, joka toteutuu kun inhimillistä kokemusta ei häiritä. Tulkinta olettaa siis luovuuden olevan jonkinlainen ihmisen sisältä kumpuava kapasiteetti, joka on olemassa kaikissa, ja jota ennakolta määritetyt, kokemusta rajoittavat merkitykset, kategoriat yms. häiritsevät. Ympäriöivät olosuhteet vaikuttavat siihen,

miten tämä kapasiteetti saa mahdollisuuden toteutua ja tulla ilmaistuksi. Vuorovaikutus ja ilmaiseminen vaativat kuitenkin välineen (kielen), joka sisältää väkisinkin yhteisiä sopimuksia ja ennalta määrittäviä kategorioita; jakaakseen kokemustaan yksilön pitää siis luopua jonkinlaisesta idealismista osallistuessaan sosiaaliseen maailmaan.

2.2 Luovuus sosiaalisena prosessina

Edellä kuvatuissa luovuuden olosuhteissa otettiin kantaa siihen miten koettu ympäristö vaikuttaa yksilön luovuuteen. Tässä luvussa luovuutta hahmotetaan kokonaisvaltaisena prosessina, jossa luovuus toteutuu yksilön, ympäröivän kentän ja kulttuurin dynaamisen suhteen rajapinnoilla. Yksilön luovuutta määrittää systeemiajattelussa ymävristön vaste ja se saa rakennusaineensa saatavilla olevista kulttuurisista resursseista, ja on näin ollen kontekstista riippuvaista.

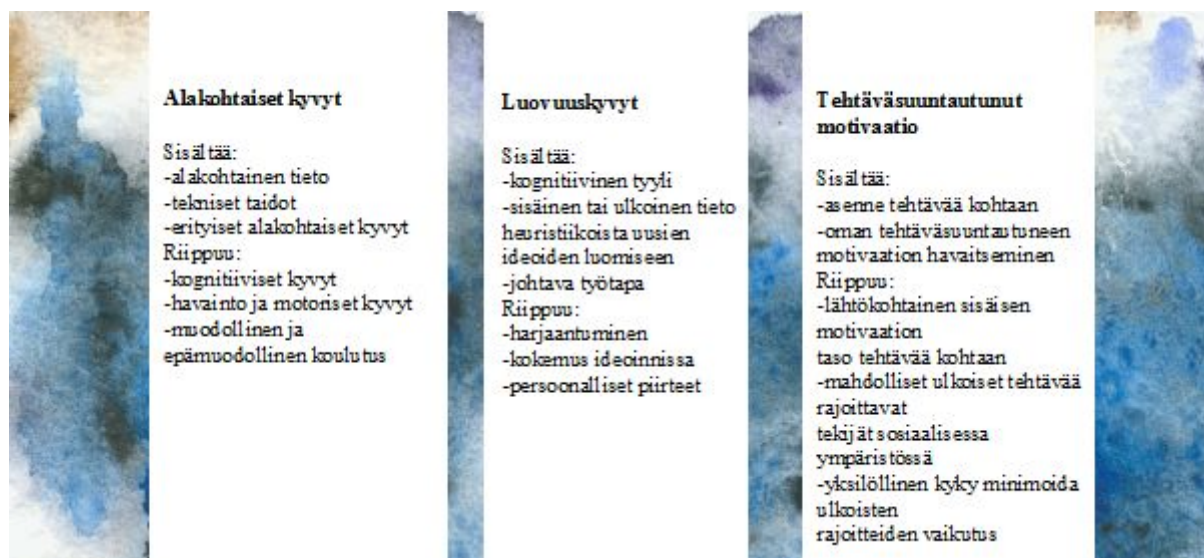
2.2.1 Ympäristö ja vaste

Siinä missä Sternbergin investointiteoria oli eräänlainen laajennus verrattuna perinteiseen kognitiivisia kykyjä ja piirteitä hahmottaviin malleihin, Amabilen (1983) luovuuden sosiaalipsykologinen esitystapa on askel sosiaalisempaan suuntaan. Amabilen (1983) mukaan luovuus on prosessi, johon vaikuttavat sekä sisäiset että ulkoiset tekijät, kuten kognitiiviset taidot, työtavat, sosiaalinen ympäristö, ja persoonallisuuspiirteet, ja jota luovat tuotteet todentavat. Luovuutta voidaan edistää esimerkiksi kehittämällä alakohtaisia taitoja ja tietoja, teknistä osaamista, tuottavia työtapoja, harjoittelua, sekä minimoimalla ulkoisten sosiaalisten rajoitteiden vaikutusta. Tätä määritelmää ei voida Amabilen mukaan suoraan saattaa empiirisesti tarkasteltavaan muottiin, sillä uutuuden ja asianmukaisuuden määrittäminen ei ole objektiivisesti mahdollista. Vaikka on tarpeen kehittää luovuudelle pätevä operationaalinen määritelmä, tyydyttävässä määritelmässä täytyy palata luotettavaan subjektiiviseen arvioon.

Luovuus saa käyttäytymisen myötä ilmiänsä luovuuden tuotteissa ja ympäristön vasteissa. Luovia tuotteita määrittää niiden suhde ympäristöön; tämän takia ei voida koskaan tavoittaa objektiivista kriteeriä luovien tuotteiden arvioinnille. Amabilen (1983) mukaan

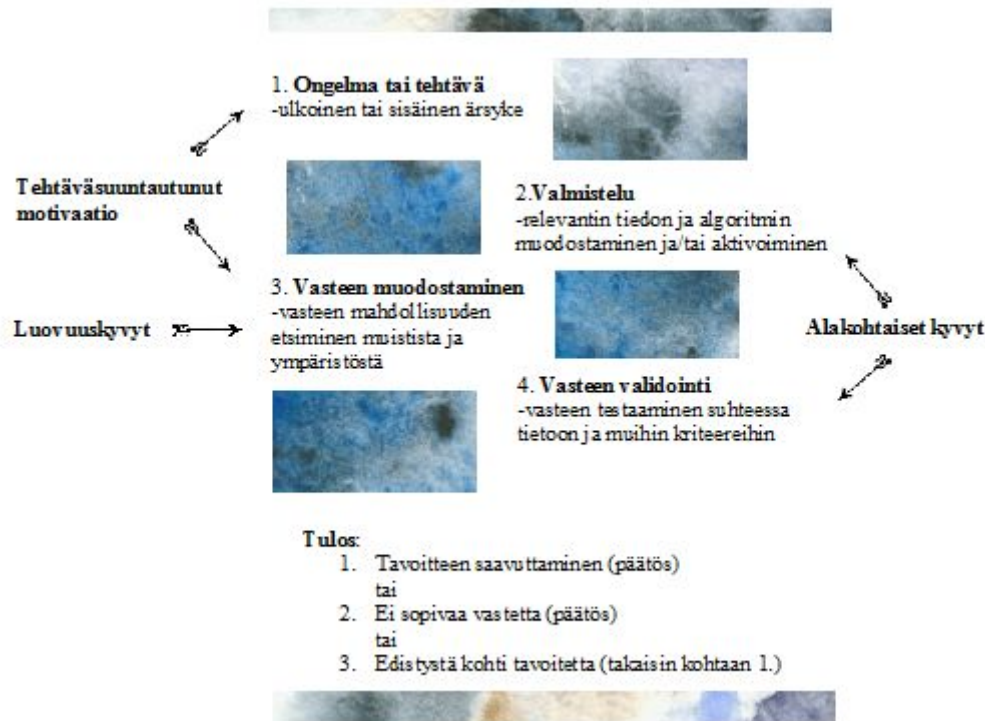
objektiivisuuden tavoittelu pitäisikin hylätä luovuutta ja luovia tuotteita arvioitaessa. Amabile esittää, että tuote tai sen saama vaste on luova, mikäli asianmukaiset arvioijat riippumattomasti tunnistavat sen luovaksi. Asianmukainen arvioija on joku, joka tuntee ne olosuhteet, joiden puitteissa luova tuote on esitetty. Näin ollen luovuus on Amabilen mukaan tuotteiden tai vasteiden laatu, jonka riippumattomat arvioijat tunnistavat luovaksi. Tuote tai responssi määritellään luovaksi, mikäli se on 1. uusi ja asianmukainen, käyttökelpoinen, korrekti, arvokas vastaus tehtävään, jonka äärellä ollaan, ja 2. tehtävä on heuristien pikemmin kuin algoritminen. Heuristisella tehtävällä tarkoitetaan tehtävää, jossa ratkaisun löytymiseen ei ole yhtä selkeää polkua, vaan algoritmi täytyy itse luoda. Mikäli algoritmi on olemassa, mutta yksilöllä ei ole sitä hallussa, tehtävä voidaan käsittää heuristiseksi, sillä silloinkin algoritmi joudutaan luomaan. (Amabile, 1983)

Amabile (1983) jakaa luovan käyttäytymisen kannalta oleelliset tekijät kolmeen osaan: 1. yhteys yksilön ja erityisalan (domain) välillä, 2. kognitiivisten taitojen harjaantuminen, 3. luovuuden kannalta keskeiset persoonallisuuspiirteet.



Kuvio 2. Luovan toiminnan komponentit Amabilen (1983, 362) mukaan

Edellisen mallin laajennuksena Amabile (1983) esittää dynaamisen mallin luovan prosessin vaiheista.



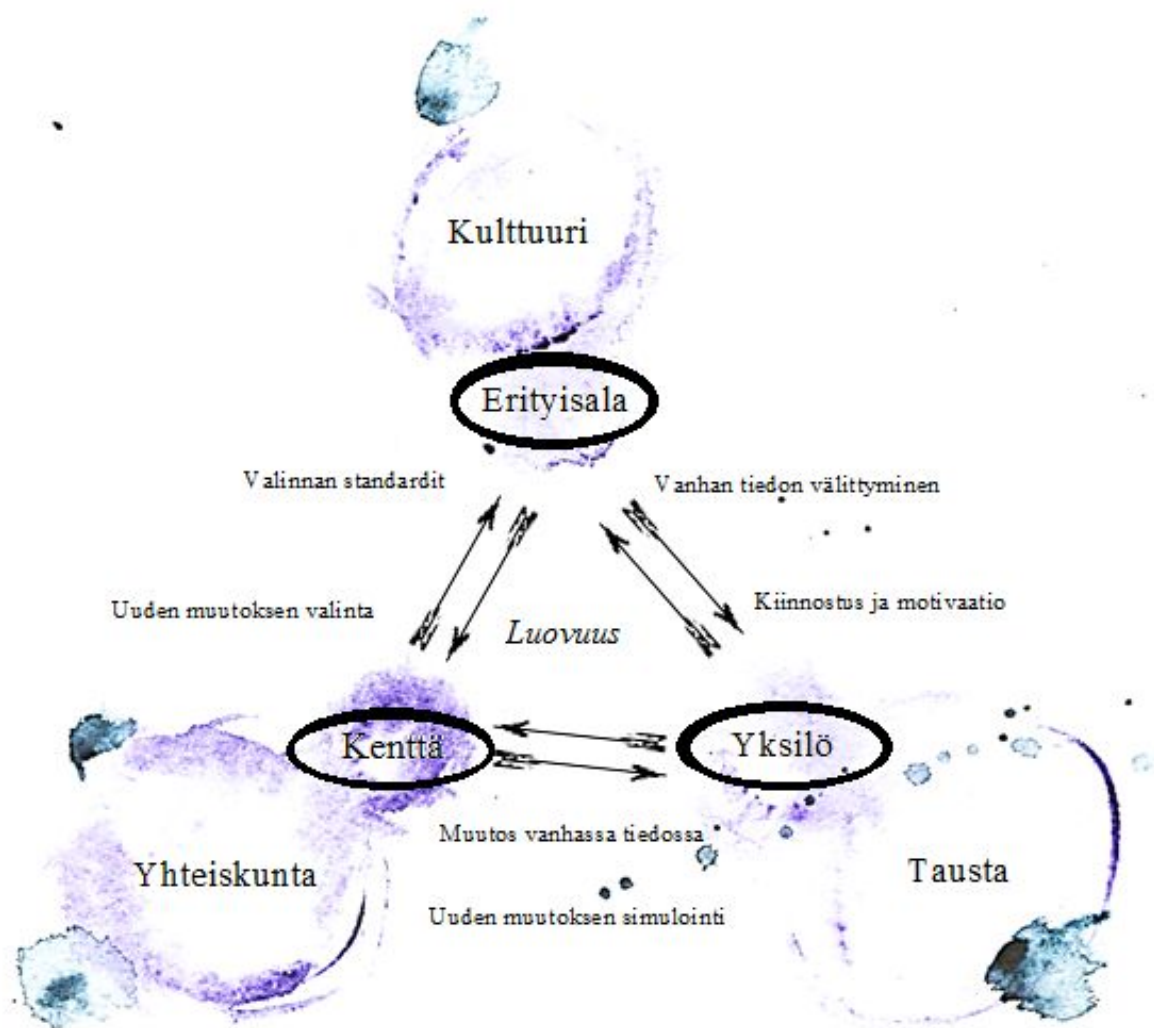
Kuvio 3. Luovuuden osatekijät luovassa prosessissa (Amabile, 1983, 367)

Tässä kuviossa luovan toiminnan komponentit on esitetty suhteessa luovaan prosessiin. Huomionarvoista luovan prosessin vaiheissa on, että luovat taidot vaikuttavat vaiheessa, jossa muistista ja ympäristöstä haetaan vastetta sisäiseen tai ulkoiseen ärsykkeeseen. Edellisten teorioiden yhteydessä esitetty vapaus kokea ja vapaus olla luova kuuluvat juuri tähän vaiheeseen, jossa yksilö etsii muististaan ja ympäristöstään sisältöjä, jotka voisivat auttaa vasteen muodostamisessa. Luovat taidot saavat virtaa motivaatiosta, joka taas on suhteessa prosessin (ja aiempien prosessien) tuloksiin. Luovuus on siis Amabilen mallin mukaan prosessi, jossa sekä yksilön aiemmin omaksumat tiedot, taidot, motivaatio ym. vaikuttavat yksilön ja ympäristön välillä.

2.2.2 Systeemiajattelu

Systeemisessä näkökulmassa luovuuteen on keskeistä, että yksilön maailmassa kohtaamat sisällöt, tilanteet ja ongelmat ovat olleet jo olemassa ennestään. Tämän vuoksi luovuuttakaan ei voida tulkita yksilölliseksi prosessiksi, vaan se tulee nähdä suhteessa rakentuneeseen kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Csíkszentmihályi & Wolfe (2014) huomauttavat myös, että hyvät uudet ideat eivät välttämättä aina jalostu luoviksi tuotteiksi. Vastauksena Maslow'n (1959) yksilöllisen vapauden näkökulmaan Csíkszentmihályi ja Wolfe toteavat, että subjektiivisen kokemuksen laatu on yksilöllisen elämän tärkein ulottuvuus, mutta luovuutta ei voida arvioida vain yksilöllisen kokemuksen varassa; jotta luovuutta voitaisiin arvioida yhteisesti hyväksytyjen tieteellisten välineiden avulla, luovuus tulee tunnistaa prosessiksi, joka johtaa ideaan tai tuotteeseen, joka tulee sosiaalisesti arvioiduksi ja hyväksytyksi. Csíkszentmihályin (1996) mukaan ihmistä, joka kokee maailman uudella ja omaperäisellä tavalla ja jonka tulkinnot ovat oivaltavia, voidaan kutsua henkilökohtaisella tasolla luovaksi. Tällainen subjektiivinen luovuus ei välttämättä kuitenkaan tule kosketuksiin ympäristön kanssa. Todellista luovuutta on Csíkszentmihályin mukaan kulttuuria muuttava luovuus.

Sen sijaan, että kysytään *mitä* on luovuus, tulisi Csíkszentmihályin (1996) mukaan kysyä *missä* se on. Luovuus voi hänen mukaansa tulla näkyväksi vain kolmen keskeisen tahon vuorovaikutuksessa. 1. Erityisalat ovat symbolitason sääntöjen ja prosessien kokonaisuuksia, kuten matematiikka tai biologia - hienommalla tasolla esimerkiksi algebra tai geometria. Erityisalat ovat osa suurempaa kontekstia, kulttuuria. 2. Toinen luovuudelle keskeinen komponentti on kenttä. Kenttä koostuu ihmisistä, jotka toimivat erityisalalla ja jotka vastaavat kentän sisällöistä. Kentällä toimivat ihmiset muodostavat yhteisön, jonka piirissä päätetään mikä on hyväksyttävää ja relevanttia ja mikä ei. 3. Kolmas tekijä Csíkszentmihályin systeemimallissa on yksilö, joka vuorovaikutuksessaan kenttään käyttää erityisalan symbolijärjestelmää. Luovuus toteutuu, kun yksilön uusi idea tulee artikuloitua erityisalan puitteissa ja tulee edelleen hyväksytyksi kentän edustajien toimesta. Seuraava sukupolvi kohtaa näin tuotetun uuden sisällön osana erityisalaa ja muuttaa sitä edelleen. (Csíkszentmihályi, 1996)



Kuvio 4. Luovuuden systeemimalli (Csikszentmihályi, 1996)

Luovuus ilmenee kolmen alajärjestelmän rajapinnoilla. Luovassa prosessissa yksilö kontribuoi muuttamalla erityisalalla jotain ennestään tunnettua. Muutos käsitellään kentällä ja mikäli se todetaan arvokkaaksi, se otetaan osaksi erityisalaa. Se mitä kutsumme luovuudeksi sisältää aina muutoksen symbolijärjestelmässä. Muutos vaikuttaa muiden kulttuurin edustajien ajatteluun ja tunteisiin. Csikszentmihályi toteaaakin, että muutos, joka ei vaikuta muiden ajatteluun, tunteisiin tai toimintaan, ei ole luovuutta. Laajemmassa mittakaavassa luovuus on kulttuurievoluutiota ylläpitävä voima. (Csikszentmihályi & Wolfe, 2014)

Csikszentmihályin mukaan luovuuden systeemimalli mahdollistaa teoreettisesti koherentilla tavalla yksilön osallisuuden tarkastelun suhteessa luovaan prosessiin. Ennen kuin yksilö voi esittää luovan muutoksen, hänellä pitää olla pääsy erityisalalle, ja hänen täytyy haluta oppia erityisalan symbolikieli esittääkseen ideoitaan sen puitteissa. Tästä syystä myös motivaatio on keskeinen tekijä. Kenties merkittävin piirre luovilla yksilöillä on Csikszentmihályin & Wolfen (2014) mukaan jatkuva kiinnostus ja uteliaisuus. Tämä piirre yhdistetään usein lapsellisuuteen. Luovat yksilöt saattavat olla sekä ekstroverteja että introverteja; esimerkiksi tietoa kerätessään tutkija saattaa olla ekstrovertti, mutta työhön syventyminen vaatii sisäänpäin kääntyvää suuntautumista. Luovat yksilöt ovat usein tyytymättömiä asioiden senhetkiseen tilaan, eivätkä halua hyväksyä konventionaalista viisautta erityisaloilla, vaan tuntevat halua haastaa sitä. Yksilön arvot ovat myös merkittävä tekijä: luova yksilö tuntee mieltymystä abstraktien ongelmien ratkaisemiseen (teoreettinen arvo) tai järjestykseen ja kauneuteen (esteettinen arvo) ja on näin ollen todennäköisemmin sinnikäs luovissa yrityksissään. Luovat yksilöt ovat myös sisäisesti motivoituneita ja saavat palkinnon toiminnasta itsestään. Itse toiminnasta palkinnon saaminen auttaa yksilöä sinnittelemään ulkoisen tunnustuksen puutteessakin. (Csikszentmihályi & Wolfe, 2014)

Csikszentmihályi, kuten Amabilekin (1983), tulkitsee siis luovuutta sen perusteella, millaisen vasteen luovan prosessin synnyttämä tuote saa sosiaalisessa ympäristössä. Luovuuden edellytyksenä on siis arvo, joka seuraa luovan tuotteen vaikuttavuudesta. Eli luovuutta määritellään sen mukaan, miten se näkyy, ja miten se suhtautuu jaettuun ympäristöön. Aiemmin esillä olleet Fromm (1959), Maslow (1959) ja Rogers (1959) määrittelivät luovuuden sisäiseksi kapasiteetiksi tai tavaksi kohdata oma havaintokokemus ja suhtautua siihen. Näiden kahden - yksilökeskeisen ja sosiaalisen - näkökulman välillä ei vaikuta olevan varsinaista ristiriitaa. Luovuuden sosiaalista puolta huomioivat teoriat ja luovuuden systeemimalli voidaan nähdä ikään kuin perspektiiviä laajentavana täydennyksenä aikaisempiin; siinä missä Maslow ym. kuvaavat luovuutta vapautena ja Guilford (1970) hahmottaa niitä kognitiivisia prosesseja, jotka ovat leimallisia tuolle vapaudelle, Csikszentmihályi (1996) ja Amabile (1983) esittävät kokonaisemman kuvauksen siitä, millaisten tekijöiden ehdoilla luovuus voi tulla esille sosiokulttuurisessa kontekstissa.

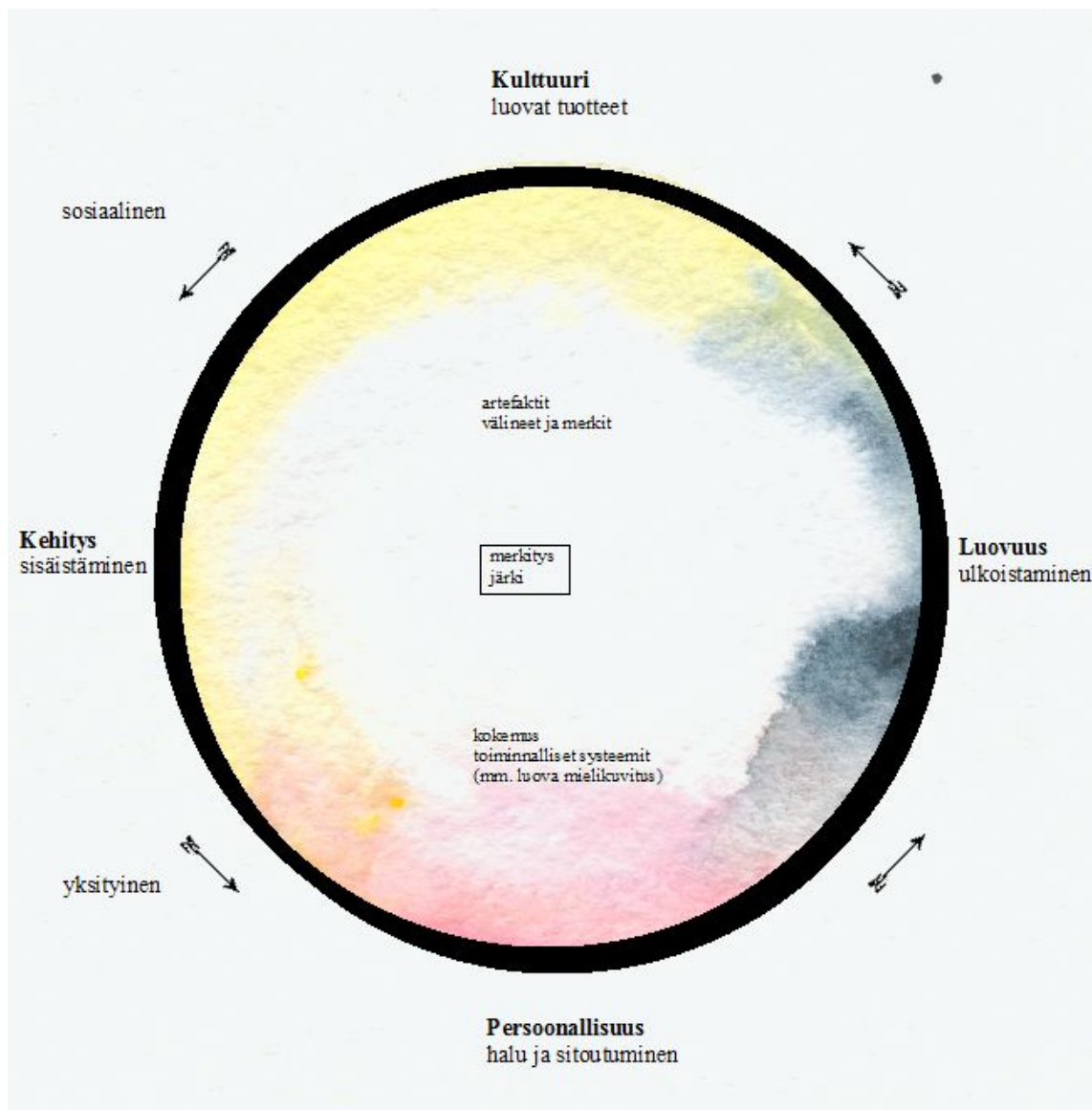
Luovuuden suhteuttaminen ympäristöön ja arvottaminen sen perusteella tuo mukanaan tulkinnallisia haasteita. Yksilö on vuorovaikutuksessa eri tasoisten kenttien ja kulttuurien verkostossa, jolloin yksilön luovan ilmaisun arviointi suhteuttamalla ympäristöön tulee tehdä huolella. Esimerkiksi lapsen luova ilmaisu menettää helposti arvonsa, mikäli se suhteutetaan koko maailman kattavaan kulttuuriseen viitekehykseen. Russ (2012) toteaaakin, että esimerkiksi lasten luovuuden arvioinnissa voidaan käsittää luovien tuotteiden uutuus suhteessa tiettyyn ikäluokkaan. Toisin sanoen kenttä ja erityisala voidaan määrittää tapauskohtaisesti. Kuten Vygotski (2004) toteaa, lasten luovuus on erilaista kuin aikuisten, koska mielen sisällöt ja toiminnan päämäärät ovat erilaiset. Myös tämä ero tulisi siis huomioida lasten luovuuden arvioinnissa.

2.2.3 Luovuus ja kehitys

Luovuuden sosiaalista olemusta kuvaaville teorioille on ominaista luovuuden tunnistaminen sekä yksilölliseksi että sosiaaliseksi vuorovaikutteiseksi prosessiksi. Tämä vuorovaikutteisuuden periaate näkyy myös Vygotskin (Moran & John-Steiner, 2003) kulttuurihistoriallisessa teoriassa, joka tulkitsee yksilön ja ympäröivän maailman suhteen dialektisena ja dynaamisena; yksilö omaksuu käsityksen itsestä ja persoonasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan, jonka muokkaamiseen hän edelleen kokemustensa pohjalta osallistuu sisäistetyin merkki- ja symbolijärjestelmän välityksellä. Tästä dynaamisesta yksilön ja ympäröivän maailman suhteesta syntyy yksilöllinen persoona, jota Moran ja John-Steiner (2003) luonnehtivat sosiaalisen mielen ruumiillistumaksi (*embodied social mind*). Persoonallisuus on heidän mukaansa luonteenomainen tapa käyttäytyä, joka rajaa tulevaa toimintaa.

Moran & John Steiner (2003) tarkastelevat Vygotskin kulttuurihistoriallista teoriaa suhteessa luovuuteen ja kehitykseen. Vygotski käsittää luovan prosessin vastavuoroisuutena, jännitteenä, transformaationa ja synteisinä, joka toteutuu luovassa toiminnassa, luovassa elämässä ja kulttuurihistoriallisessa kehityksessä. Luovuus ja kehitys ovat Vygotskin teoriassa dialektisessa yhteydessä olevat prosessit, toisin sanoen luovuus vaikuttaa kehitykseen ja toisin päin. Vygotskille kehitys ja luova prosessi ovat kulttuuristen välineiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sisäistämistä (*internalisation*). Sisäistämisellä ei tarkoiteta

vain kopioimista, vaan uuden tiedon ja mentaalisten prosessien uudelleen organisoimista yksilön jo olemassa olevan tiedon ja ominaisuuksien puitteissa. Vygotski käsitteli sisäistämisen prosessia lähinnä lapsen kehityksen osalta, vaikka se on merkittävä elinikäisen oppimisen ja kehityksen osa. Vygotskin mallissa kehitys ja luovuus ovat siis tulevaisuus-orientoituneita käsitteitä; sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuuristen välineiden ja merkkien käyttöönoton myötä yksilö vapauttaa itsensä ympäristön rajoituksista, ja kontrolloi omaa tulevaisuuttaan. (Moran & John Steiner, 2003)



Kuvio 5. Yksilön ja maailman suhde sekä luovuuden ja kehityksen välittävä rooli Vygotskin teorian mukaan (Moran & John Steiner, 2003, 64)

Moran & John Steiner (2003) selvittävät Vygotskin käyttämien käsitteiden, sisäistämisen (*internalisation*) ja ulkoistamisen (*externalisation*) välistä dynaamista suhdetta. Tyypillisesti länsimaisen psykologian piirissä ulkoistaminen - tunnepohjaisten merkitysten ja kognitiivisten symbolien konstruointi ja synteesi - nimetään luovuudeksi, ja kun näitä merkityksiä ja symboleita ilmaistaan, ne ottavat muodon kulttuurisissa artefakteissa - luovissa tuotteissa - jotka kestävät ajan kulussa ja alkavat edustamaan kulttuuria. Tästä syystä Moranin & John Steinerin (2003) esitystapaa mukaillen nämä kaksi symbolijärjestelmää, persoonallisuus ja kulttuuri, ovat dialektisessa, jännitteisessä suhteessa toisiinsa.

Lasten aikaisemmat kokemukset ja saavutukset, sekä uudistuva kapasiteetti käyttää kulttuurisia symboleja luo pohjaa tulevalle kehitykselle. Kuten Moran & John Steiner (2003) toteavat, Vygotski keskittyi huomioimaan yksilön ja maailman välisiä suhteita, ja prosesseja joiden välityksellä suhteet muovautuvat ajan kulussa; Vygotskin teoriassa keskeinen argumentti onkin, että kaikki mentaaliset prosessit juontavat juurensa sosiaalisesta kokemisesta. Sosiaalisten, psykologisten ja kulttuuristen ilmiöiden alkuperä, käännekohtat, synteesit, muodonmuutos (*transformations*), sekä sosiaalinen vuorovaikutus ovat tässä yhtälössä keskeisiä tekijöitä.

2.3 Luovuus ja leikki

Tähän asti esitetyn mukaan luovuus on siis yksilön ja ympäristön “välissä” vaikuttava prosessi, joka toimii eräänlaisena yksilön tulkinnallisena työkaluna ympäröivän maailman kohtaamisessa. Vygotskin (2004) mukaan luovan mielikuvituksen kehittyminen on välttämätöntä, jotta yksilö kykenee sopeutumaan ympäristöönsä. Vygotski toteaaakin että lapset, joilla on vähemmän kehittynyt luova mielikuvitus, eivät kykene irrottautumaan ympäristön välittömiltä ärsykkeiltä. Luovan mielikuvituksen kehittyminen mahdollistaa siis lapselle oman viitekehyksen luomisen ympäröivän maailman tulkitsemiseen. Leikin yhteydessä luova ajattelu mahdollistaa ongelmanratkaisua, roolien omaksumista, uuden kokeilua ym.

2.3.1 Luova mielikuvitus

Lasten aikaisemmat kokemukset ja uudistuva kapasiteetti käyttää kulttuurisia symboleja luovat pohjaa tulevalle kehitykselle. Kuten Moran & John-Steiner (2003) toteavat, Vygotski keskittyi huomioimaan yksilön ja maailman välisiä suhteita, ja prosesseja joiden välityksellä suhteet muovautuvat ajan kuluessa. Vygotskin teoriassa keskeinen argumentti onkin, että kaikki mentaaliset prosessit juontavat juurensa sosiaalisesta kokemisesta, mistä seuraa, että yksilö ei ole erillinen ympäristöstään, eikä yksilön kokemusta ja ilmaisua voida tulkita erillään kontekstista. Keskeisiä tekijöitä Vygotskille ovat sosiaalisten, psykologisten ja kulttuuristen ilmiöiden alkuperä, käännekohdat, synteetit, muodonmuutos (*transformation*) ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Vygotskin mukaan luova mielikuvitus kehittyy luovassa toiminnassa ja mielikuvituksen pohjan luo symbolinen leikki. Kun leikki on sisäistetty, se luo pohjan fantasialle, joka kehittyy edelleen sisäisen puheen kehittyessä. Luova mielikuvitus kehittyy edelleen kun fantasiaan yhdistyy konseptuaalinen ajattelu. (Moran & John-Steiner, 2003) Lapset tarvitsevat aluksi esineitä ja muita ihmisiä säädelläkseen käyttäytymistään, mutta myöhemmin heitä voi ohjata sisäiset, mentaaliset ja symboliset toiminnot. Luova mielikuvitus sekä abstrakti ja kategorinen ajattelu yhdistyvät edelleen toiminnalliseksi systeemiksi. Luova mielikuvitus rakentuu siis niistä aineksista, jotka ovat lapselle läsnä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja joita lapsi tulkitsee jo omaksuttujen mentaalisten prosessien varassa. Moran & John-Steiner korostavat, että Vygotskin mallissa kehitys ja luovuus ovat tulevaisuus-orientoituneita käsitteitä; sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuuristen välineiden ja merkkien käyttöönoton myötä yksilö vapauttaa itsensä ympäristön rajoituksista, ja kontrolloi omaa tulevaisuuttaan. Luova prosessi tulee näin tulkituksi vastavuoroisuutena, jännitteenä, transformaationa ja synteetinä, joka toteutuu luovassa toiminnassa, luovassa elämässä ja kulttuurihistoriallisessa kehityksessä. (Moran & John-Steiner, 2003)

Vygotskin ajattelussa luovuudella on keskeinen rooli kuvittelun kehittymisen ja ympäröivään maailmaan sopeutumisen välittäjänä. Aiemmin kerrytetty kokemus toimii kuvittelussa

materiaalina ja kuvittelun muokkaajana. Vygotskille (2004) kaikki inhimillinen toiminta, joka tuottaa jotakin uutta voidaan nimetä luovaksi toiminnaksi; hän erottaa kaksi tapaa toimia, joista toinen käsittää aiemmin kehittyneiden toimintamallien toistamisen (*reproduction*) ja toinen aiemmin omaksutun materiaalin yhdistelyn ja uudelleen työstämisen. Materiaalilla voidaan tässä yhteydessä käsittää mitä vaan ulkoisesta maailmasta omaksuttua. Jälkimmäinen tapa, materiaalin uudelleen järjestely ja yhdistely niin että tuotetaan jotakin uutta, on Vygotskille luovaa toimintaa. Vygotski (2004) toteaa, että mikäli luovuus käsitetään näin, voidaan todeta että luovat prosessit alkavat toteutua varhaisimmasta lapsuudesta lähtien. Esimerkiksi lasten mielikuvitusleikki on Vygotskille “todellisinta luovuutta”, koska leikki ei ole vain opitun toistamista, vaan hankitun tiedon luovaa uudelleen työstöä. Vygotski kuitenkin käsittää lasten luovuuden köyhempänä kuin aikuisten, sen vähäisemmän työstettävän materiaalin ja yksinkertaisempien työstämisen prosessien vuoksi.

Vygotski (2004) valottaa kuvittelun tärkeyttä ihmisen sisäisen kokemuksen ja ulkoisen maailman yhteensovittamisessa erittelemällä neljä tapaa, joilla mielikuvitus yhdistyy todellisuuteen. (1) Ensimmäinen ja kenties Vygotskille perustavinta laatua oleva huomio on, että kaikki mitä mielikuvitus tuottaa perustuu havaitusta todellisuudesta peräisin oleville elementeille. Toisin sanoen kaikki kuvittelun materiaali on peräisin ulkoisesta todellisuudesta. Tästä seuraa, että kuvittelu on suoraan riippuvainen yksilön aiemmasta kokemushistoriasta; mitä rikkaampi yksilön kokemusmaailma on, sitä rikkaampaa on hänen mielikuvituksen käyttämä materiaali. (2) Toiseksi, rakennamme kuvaa todellisuudesta mielikuvituksen varassa; voimme mielessämme konstruoida kuvan sademetsästä, vaikka emme olisi ikinä nähneet sademetsää, kunhan meillä on siihen tarvittavia mentaalisia konsepteja eli tässä tapauksessa muistikuvia (kuten puu, lehdet, oksat, liaanit, sumu jne.). Voimme siis Vygotskin (2004) mukaan laajentaa kokemustamme maailmasta mielikuvituksen välityksellä. (3) Kolmas kuvittelua ja todellisuutta yhdistävä tekijä liittyy tunteisiin; kaikki tunteet pyrkivät löytämään sitä edustavan tai symboloivan elementin (Vygotski, 2004). Haemme elementtejä todellisuudesta, joihin assosioimme tunteita. Näin annamme ulkoisille elementeille merkityksiä sisäisten tuntemusten perusteella. Esimerkiksi pimeys voi lapsen mielessä herättää pelkoa ja epäilyksen vaanivasta vaarasta, jolloin vaara on epätodellinen, mutta pelon tunne on täyttä totta. Sama koskee mielikuvitushahmoja, joiden taustalla olevat tunteet koetaan oikeasti, vaikka voitaisiin väittää, että varsinaista hahmoa ei

olekaan olemassa. (4) Viimeinen huomio käsittää kuvitellun muuttumisen todelliseksi; kun mielikuvituksen tuote ottaa muotonsa ulkoisessa maailmassa, syntyy jotakin uutta, kuvitellusta tulee todellisuutta. Vygotski (2004) toteaa, että tästä käy esimerkiksi mikä vaan ihmisen suunnittelema luova tuote; saadessaan muotonsa, se ei vastaa mitään jo olemassa olevaa, vaan mielikuvituksen prosessoinnin myötä on syntynyt jotain uutta.

Mielikuvitus on siis Vygotskin ajattelussa erottamattomassa suhteessa todellisuuteen. Mielikuvituksella on prosessoiva luonne sen muuttaessa ihmisen havaintojärjestelmän tuottamia kokemuksia uudelleen ja muokaten niitä luoden uutta. Luova prosessi on siis kokonainen kun yksilö (1.) havainnon synnyttämistä muistijäljistä (2.) prosessoi edelleen yhdistellen, ja (3.) tuottaa uuden idean, jonka (4.) ilmaiseminen yhteisesti jaettavaan todellisuuteen täyttää luovan prosessin kulun. Tästä seuraa kysymys: mikä synnyttää tarpeen muuttaa ja prosessoida? Miksi ihminen ei vain tyydy toistamaan kokemustaan? Vygotskin (2004) mukaan inhimillinen tarve sopeutua ympäristöön synnyttää tarpeen kuvitella. Luovuus saa alkunsa sopeutumisen puutteesta, joka synnyttää tarpeet, motiivit ja halut. Kykyyn sopeutua vaikuttaa mielikuvituksen käytössä oleva materiaali, kyky yhdistellä mielikuvia, sekä kyky tuottaa mielikuvia ilmaisun muotoon materiaalisessa maailmassa. Yksilöllisten kykyjen lisäksi kuvitteluun vaikuttaa myös ympäristö. Vygotski huomauttaa, että suurimmatkin keksinnöt ovat aina suhteessa aikaansa, ja ne ovat rakentuneet jo olemassa olevan materiaalin varaan.

2.3.2 Luovuus ja leikki

Luovuusteorioiden tapaan leikkiteoriat vaihtelevat merkittävästi keskenään (Lagercranz & Patteri, 2018). Hollantilaisen historioitsijan Johan Huizingan (1967) mukaan leikille on leimallista vapaaehtoisuus ja huvittavuus. Leikin paradoksaalinen luonne saa tunnuspiirteensä sen salaperäisyydestä; on yhteisesti tunnustettua, että leikki ei ole totta, mutta leikkijät omistautuvat silti leikille täysipainoisesti. Leikkiä rajaavat sen tapahtuminen tietyssä paikassa ja tiettyjen sääntöjen puitteissa. Hännikäisen (1992) mukaan leikkiä luonnehtii niin ikään näennäinen sääntöjen vapaus, mutta samalla sisäinen säännönmukaisuus. Leikki tapahtuu kuvitteellisessa todellisuudessa, jossa vallitsevat eri lainalaisuudet. Leikkitoiminnalle on tunnusomaista toiminnallisuus ja osallistuminen, jotka tuottavat leikkijöille nautinnon

sellaisenaan; leikin lopputulos on leikkijöille toissijainen, eikä leikillä ole leikkitilanteen ulkoisia tavoitteita.

Leikki on leimallisesti rakentunut prosessi, jonka rakennusaineet ovat aineellisessa ympäristössä ja leikkijöiden mielissä ja vuorovaikutuksessa. Kangas & Fronsén (2018) toteavat, että leikki on sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanne, joka edistää lapsen kehitystä ja jossa lapsi rakentaa suhteitaan muihin ja itseään. Schwartzmanin (1978) mukaan leikki rakentuu niin sanotusti metaviestinnän avulla monitasoisesti; lasten välisessä vuorovaikutuksessa rakennetaan samanaikaisesti leikin sisältöä sekä leikkitapahtumien puitteita. Corsaron (2005) mukaan tyypillistä leikissä tapahtuvaa vuorovaikutusta on omien tekemisten selittäminen ja toiminnan kuvailu. Lisäksi lapset antavat leikissä esiintyvälle esineille uusia merkityksiä ja kehittelevät niitä, sekä johdattelevat leikkiä aktiivisesti eteenpäin.

Vygotski (1976) käsitti leikin - kuten myös luovuuden - keskeiseksi tunnuspiirteeksi mielikuvituksen. Vygotskin esitystavassa luovuuden ja leikin erottaminen toisistaan on välillä tulkinnanvaraista. Kuvitteluleikille on Vygotskin (1976) mukaan tyypillistä, että siinä esiintyvien asioiden ja esineiden merkitykset kyetään irrottamaan niiden varsinaisista merkityksistä ja ne voidaan nimetä uudelleen; näin todellisuuden rajoitukset pystytään murtamaan, kun mielikuva eroaa esineestä.

Koska kuvittelun edellyttämää materiaalia on lapsilla kertynyt vähemmän kuin aikuisilla, niin on lasten luovuuskin erilaista. Lapsen suhde ympäristöön on erilainen kuin aikuisen muun muassa siksi, että kiinnostukset ja tavoitteet ovat erilaiset. Juuri nämä ovat Vygotskin (2004) teorian mukaan keskeisimmät mielikuvituksen laatua määrittävät tekijät. Vygotski esittää, että kypsä, luovuuden joka osa-alueella toimiva mielikuvitus kuuluu vain niille jotka ovat saavuttaneet aikuisuuden. Lapsi kykenee kuvittelemaan paljon vähemmän kuin aikuinen, mutta uskoo mielikuvituksensa tuotteisiin enemmän. Lapsi myös kykenee kontrolloimaan mielikuvituksen tuotteita vähemmän. Sen lisäksi, että lapsen mielikuvituksen käyttämä havaintokokemuksin kertynyt materiaali on vähäisempää, niin ovat sitä työstävät prosessitkin yksinkertaisempia.

Leikki toiminnan ja vuorovaikutuksen muotona mahdollistaa lapselle rajatun ja turvallisen kontekstin käsitellä ympäristöstä tulvivaa informaatiota. Leikin yhteydessä voi turvallisesti kokeilla, teeskennellä, matkia tai erehtyä. Ulkoa omaksutun informaation lisäksi leikissä voidaan työstää myös sisäisiä kokemuksia. Singer & Singer (2012) näkevät lasten leikin mahdollisuutena irrottaa tilanteita ympäristön ylitsevuotavasta epätyydyttävästä kontekstista ja käsitellä niitä. Ympäristön kohtaaminen sisältää jonkinlaisia valmistavia tai ennakoivia ajatuksia tai ajattelumalleja, joita psykologiassa kutsutaan skeemoiksi. Tällaiset odotukset ovat osa jaksottaista prosessia, jossa lapsi heijastelee kokemaansa muistirakenteisiin assimiloitua. Tämä prosessi mahdollistaa Singerin & Singerin (2012) mukaan sopeutumisen ympäristöön.

Singerin & Singerin (2012) mukaan leikki voidaan kognitiivisesta näkökulmasta käsitellä tilana, josta käsin lapsi varhaisimmista vuosistaan lähtien pyrkii saamaan kompleksin ympäristön käsitettävään muotoon kehittämällä ”miniatyyrimaailmoja”, joiden puitteissa tulkita kokemustaan. Leikissä lapsen mielen sisällöt voivat naamioitua vertauskuvien tai symbolien muotoon. Leikissä voidaan käsitellä muistoa jostakin konfliktista tai ongelmasta, joka on ollut liian vaikea kohdata. Tästä näkökulmasta käsin mielikuvitusleikki voidaan ymmärtää kasvavan lapsen pyrkimyksiksi pärjätä ympäristössään ja sovittaa uutta informaatiota skeemoihin. Jos tämä epäonnistuu, yksilö saattaa pyrkiä pienentämään negatiivista vaikutusta muokkaamalla uudelleen materiaalia (informaatiota) käsiteltävissä olevaan kokoon, jota voidaan käsitellä, tutkia ja manipuloida. Leikin sisältö heijastelee toisaalta lapsen tarvetta ilmaista yksilöllisyyttä, autonomiaa ja ympäristöstä nousevan informaation käsittelyä, toisaalta ilmaista lapsen yhteenkuuluvuuden tarvetta. (Singer & Singer, 2012)

Singer & Singer (2012) esittävät, että matkimisleikissä on keskeistä lapsen pyrkimys korostaa positiivista ja vähentää negatiivista tunnetta säätelemällä ympäröivien ärsykkeiden virtaa käsiteltäviksi kokonaisuuksiksi. Tämä voi toteutua välineiden avulla, kuten nuket, palikat, lelut ynnä muut manipuloitavissa olevat esineet, joille voidaan antaa merkityksiä ja jotka edustavat ympäristöä. Singer & Singer (2012) toteavat myös, että lapsi tarvitsee aikuisen tarjoamia malleja ”miniatyyrimaailmojen” ja narratiivien muodostamiseen. Kun tämä kuvittelun taito on välitetty, lapsen luovuus jatkaa sitä. Myöhemmin, kun lapsi tulee

kouluikään, hän oppii sisäistämään mielikuvitusleikin ja näin se jatkuu sisäisen puheen ja kuvittelun muodossa.

Russ (2012) toteaa, että leikki on lapsesta kertova diagnostinen väline, jonka avulla voidaan määritellä lapsen kehityksen astetta. Leikin keskeisimpiä tarkoituksia ovat luova ilmaisu ja ongelmien selvittäminen. Luova ilmaisu tapahtuu leikissä sisäistetyn symbolijärjestelmän puitteissa. Leikin ja luovuuden yhdistävä tekijä on Russin (2012) mukaan mielikuvitus, joka on keskeinen tekijä kummankin kannalta, kuten myös Vygotski (2004) esittää. Luovalle prosessille ja leikille on ominaista uusien ideoiden muodostaminen tavallisesta ja jo tunnetusta materiaalista (Russ, 2012). Kognitiiviset ja affektiiviset prosessit, jotka kehittyvät leikissä ovat tärkeitä luovuuden kannalta. Russ muistuttaa kuitenkin, että lasten toimintakenttä ja kulttuuri ovat erilaiset ja niitä tulisi siksi myös arvioida erilailla. Russ toteaa, että lukuisissa tutkimuksissa on löydetty yhteys leikin ja divergentin ajattelun välillä. Leikin sallima muutautumiskyvyn harjoittelu mahdollistaa tiedon uudelleen organisoinnin ja vanhoista ajatusmalleista ulos murtautumisen. Myös luovuuden kannalta keskeiset persoonallisuuspiirteet, kuten monimerkityksisyyden sietokyky, epäkonventionaaliset arvot, kiinnostus, haasteiden suosiminen, itsevarmuus, riskinotto-kyky ja sisäinen motivaatio kehittyvät leikissä.

Leikki mahdollistaa siis lapselle psykologista joustavuutta ja turvallisuutta heijastavan ympäristön, jonka puitteissa voidaan harjoittaa sopeutumista ulkomaailmaan. Sopeutuminen tapahtuu omaksumalla ulkomaailmasta informaatiota, prosessoimalla sitä suhteessa aiemmin luotuihin skeemoihin ja mukauttamalla uusi informaatio vanhaan. Luovuuden kannalta olennaista tässä prosessissa on vanhojen ideoiden yhdistelystä ja muokkaamisesta syntyneet uudet ideat ja niiden ilmaisu. Tässä muokkaamisprosessissa lapsi konstruoii uudelleen käsitystään itsestä ja maailmasta, sekä osallistuu maailman muokkaamiseen jakamalla omaa kokemustaan siitä.

3 Sosiaalinen konstruktivismi tulkinnallisena viitekehyksenä ja tutkimuskysymykset

Sosiaalisen konstruktivismin periaatteita on tullut jo esille aiemmissa luvuissa luovuuteen, kehitykseen, sekä yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen liittyen. Seuraavassa perehdyn sosiaaliseen konstruktivismiin pääosin yhden suuntauksen klassikon, Bergerin & Luckmannin teoksen “Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen” (1994) pohjalta. Esittelen lisäksi Kenneth Gergenin (2009) konstruktivistisen teorian periaatteita tulkinnallisen viitekehyksen muodossa. Tulkinnallisella viitekehyksellä tarkoitan sitä “linssiä”, jonka läpi katson aineistoani, joka siis edelleen suuntaa havaintojani ja sitä mitä pyrin tutkimuksessa tavoittamaan. Luvun lopuksi esitän teorian ja tulkinnallisen viitekehyksen pohjalta viritetyt tutkimuskysymykset.

3.1 Sosiaalinen konstruktivismi

Sosiaalisella konstruktivismilla tarkoitetaan tutkimuksellisia suuntauksia, jotka olettavat tiedon sosiaalisesti rakentuneeksi ja joiden näkökulmasta tieto on aina tietäjästä riippuvaista. Sosiaalisesti rakentuneeksi oletettua todellisuutta tarkastellaan käsitteiden ja merkitysten kautta. Saastamoinen (2006) toteaa, että sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, joka hyödyntää jo olemassa olevia kulttuurisia resursseja. Todellisuuden rakentuminen on siis jatkuva prosessi, johon ihmiset osallistuvat sen rakentajina. Samaan aikaan jo olemassa olevat kulttuuriset ja institutionaaliset vaikutteet muokkaavat ihmisen. Bergerin & Luckmannin (1994) mukaan ihminen (tuottajana) ja ympäröivä maailma (tuotteena) ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa, ollessaan jatkuvassa toisiaan muovaavassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tässä suhteessa keskeinen tekijä on kieli, jonka välityksellä maailmaa ja kulttuuria omaksutaan, ja jonka avulla sitä myös muutetaan.

Yksilö yhteiskunnassa - sisäistäminen, ulkoistaminen ja objektivoituminen

Yksilön minuuden ja kulttuurin välinen suhde on konstruktivistisesta näkökulmasta jatkuvan dynaamisen muovautumisen alla. Saastamoisen (2006) mukaan minuu rakentuu tietyin normalisoituneiden ja tavoiteltavien ihanteiden ehdoilla. Näistä normalisoituneista ihanteista poikkeaminen voi johtaa virallisten ja epävirallisten sanktioiden kohteeksi. Berger & Luckmann (1994) hahmottavat yksilön ja maailman välistä suhdetta kolmen keskeisen käsitteen kautta: ulkoistaminen, objektivoituminen ja sisäistäminen. Ulkoistamisella (*externalization*) tarkoitetaan ihmisen jatkuvaa kulttuurin ja yhteiskunnallisen järjestyksen tuottamista. Ihminen ilmaisee kokemustaan toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, jolloin yksilöllinen (”sisäinen”) tulee jaetuksi ulkoisen maailman kanssa eli ulkoistetuksi. Objektivoituminen tarkoittaa sitä, kun ulkoistettu tuotos saavuttaa objektiivisen luonteen. Berger & Luckmann (1994) toteavatkin, että lopulta sosiaalisen maailman näennäisellä objektiivisuudella ”ei ole muuta ontologista perustaa, kuin se inhimillinen toiminta, joka on sen tuottanut”. Sisäistäminen tapahtuu silloin, kun sosiaalinen, objektivoitunut maailma tulee sosialisaaion myötä sisäistetyksi yksilön tietoisuuteen. Sisäistäminen on Bergerin & Luckmannin (1994, 148) mukaan perusta sille, että maailma koetaan ”mielekkääksi sosiaalisesti todellisuudeksi”. Ihmisten synnyttämä, ylläpitämä ja muokkaama yhteiskunta toteutuu siis jatkuvassa ulkoistamisen, sisäistämisen ja objektivoitumisen prosessissa. Bergerin & Luckmannin (1994) mukaan yhteiskunnassa olemisen tarkoittaa osallistumista yhteiskunnan dialektiikkaan.

Yhteiskunta ja kulttuuri siis omaksutaan aina uudelleen uusien yksilöiden syntyessä ja ”päätyessä” sosialisaaion äärelle. Uudet sukupolvet synnyttävät Bergerin & Luckmannin (1994, 74-75) mukaan legitimoinnin ongelman; uusille yksilöille täytyy selittää ja oikeuttaa olemassa oleva järjestys ja luotujen instituutioiden maailma. Mitä enemmän yksilö instituutioituu, sitä kontrolloitavampaa hänen toiminnastaan tulee. Yhteiskunnassa minkä tahansa ”kollektiivisesti relevantin käyttäytymisen” alueella tapahtuu instituutioitumista.

Berger & Luckmann erittelevät neljä legitimaation tasoa:

1. Alkumuotoinen legitimaatio - inhimillinen kokemus puetaan sanoiksi (kielelliset objektivaatiot)
2. Alkeismuotoiset teoreettiset selitysmallit - sananlaskut, kansanviisaudet, moraalihojeet
3. Yksityiskohtaiset teoriat - instituutioiden maailman legitimoiminen eriytyneen tiedon avulla
4. Symboliuniversumit - teoreettiset traditiot, jotka integroivat instituutiot yhdeksi symboliseksi kokonaisuudeksi

Sosialisaatio

Yksilön ja ympäröivän maailman dialektisessa suhteessa keskeinen välittävä tekijä on kieli, koska merkitysten avulla se mahdollistaa sosialisaation. Sosialisaation käsitteellä Berger & Luckmann (1994, 149) tarkoittavat yksilön johdonmukaista ja kokonaisvaltaista perehdyttämistä objektiiviseen maailmaan tai osaan siitä. Saastamoinen (2006) toteaa, että pyrimme ihmisinä olemaan ymmärrettäviä, mikä tapahtuu omaksumalla sosialisaatiossa yhteisiä saatavilla olevia kulttuuri- ja historiasidonnaisia minuuden ymmärrystapoja.

Berger & Luckmann (1994, 149) hahmottavat sosialisaation prosessissa kaksi vaihetta: primaari- ja sekundaarisosialisaation. Primaarisosialisaatio tapahtuu lapsuudessa, kun yksilön ”ensimmäinen maailma” rakentuu. Lapsuuden maailman myötä yksilö juurtuu merkitysrakenteeseen, jonka seurauksena yksilöstä tulee (tavallisesti kotoa omaksutun pohjalta) osa yhteiskuntaa. Sekundaarisosialisaatiolla tarkoitetaan kaikkia prosesseja, joissa sosiaalistettu yksilö johtuu objektiivisen maailman toisille sektoreille.

Sekundaarisosialisaatioon kuuluu myös tulkinnallisten ja käyttäytymiseen liittyvien merkityskenttien sisäistäminen roolispesifin tiedon muodossa, joka perustuu suoraan tai epäsuorasti työnjakoon. Tässä sisäistämisen prosessissa kiteytyvät yhteiskunta, identiteetti ja todellisuus. Tämä kehitys tapahtuu samanaikaisesti kielen sisäistymisen kanssa. Berger & Luckmann toteavatkin, että kieli on sekä sosialisaation tärkein väline, että sen tärkein sisältö.

Konstruktivismi ja tutkimus

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä sosiaalisessa konstruktivismissa on sen kielikeskeisyys, ja se että todellisuus käsitetään rakentuneeksi. Saastamoinen (2006) toteaa, että sosiaalisen konstruktivismin mukaan voimme “lukea ja tulkita” maailmaa aivan kuten tekstejäkin, joskaan tekstuaalisesta maailmasta ei ole löydettävissä lopullisia totuuksia. Se, mitä käsitämme totuudella, on kielellisten ja muiden symbolien varassa sosiaalisesti tuotettu, ei niinkään objektiivinen kokonaisuus.

Tavoitellessamme totuutta laadullisessa tutkimuksessa, tavoittelemme siis jatkuvan muutoksen alla olevaa, kontekstisidonnaista tietoa. Tämä tieto tuottaa myös tutkittavat ihmiset ja tutkijan itsensä (Saastamoinen, 2006). Tästä syystä konstruktivistinen tutkimus ei voi lähtökohtaisesti koskaan julistautua objektiiviseksi siinä merkityksessä, kun se jossain yhteydessä tavattaisiin tulkita, vaan tutkimus ja tuotettu tieto on aina ympäristöstään riippuvaista, eli suhteellista. Saastamoinen (2006) toteaa, että totuudet ovat konstruktivistisesta näkökulmasta paikallisia, historiallisia ja sovellettavia, ja että tutkijan tehtävänä on selvittää miten nämä totuudet syntyvät, pysyvät ja muuttuvat. Huomio tutkimuksessa kohdistuu näin ollen vuorovaikutukseen, ja siihen miten todellisuutta siinä tuotetaan. Saastamoinen (2006) toteaa, että muodostamme itsestämme ja maailmasta ymmärrettävän kuvan narratiivien avulla. Narratiiveissa hyödynnämme jo olemassa olevan kulttuurin aineksia.

3.2 Tulkinnallinen viitekehys ja tutkimuskysymykset

Työni tulkinnalliseen viitekehykseen, eli näkökulmaan josta tulkitsen aineistoani, on vaikuttanut vahvasti amerikkalaisen sosiaalipsykologin Kenneth Gergenin ajattelu, ja erityisesti hänen teoksensa “Relational being” (2009), joka on äärikonstruktivistinen puheenvuoro perustavanlaatuisen näkökulman muutoksen puolesta sosiaalipsykologisten ilmiöiden tarkastelussa. Gergen (2009) kritisoi modernia psykologiaa siitä, että vaikka se on jo pitkään tunnustanut inhimillisen olemisen sosiaalisen ja relatiivisen luonteen, se silti taantuu yksilökeskeisyyteen.

Gergen esittää teoksessaan näkökulman, jonka mukaan “sisäisen ja ulkoisen” välinen asettelu korvataan relatiivisesti kehollistuneen toiminnan (*relationally embodied action*) näkökulmalla. Keskeistä tässä on se, että kaikki ilmiöt tunnistetaan osaksi suhteellista prosessia, jolloin mitään ei nähdä erillisenä, omin ehdoin olemassa olevana. Totuus on siis aina suhteellista, ja ympäristöstä ja tulkitsijasta riippuvaista. Sosiaalisella toiminnalla ja vuorovaikutuksella - erityisesti kielellä - on tässä suhteiden verkostossa keskeinen rooli; ne muodostavat eräänlaisen kulttuurisen kentän, jolla ilmenevän informaation perusteella sosiaalinen konstruointi tapahtuu.

Gergen (2009) käyttää ilmaisua “*the social self*”, todetessaan että koko itseyden kokemus on heijastusta omasta sosiaalisuudesta, ja ehdottaa että ajattelua, kokemusta, muistia ja luovuutta käsiteltäisiin toimintana suhteessa (*action in relationship*). Inhimillinen toiminta on siis seurausta sosiaalisista tilanteista ja ihmisen kokemusta toiminnassa säätelee tarkkaavaisuus. Gergen (2009) toteaa, että erot tarkkaavaisuudessa säätelevät eroja maailman kokemisen osalta, eli sitä millaisena näemme maailman edessämme. Tarkkaavaisuus taas ohjautuu merkitysten perusteella; havainnoista (kaikista potentiaalisista havainnoista, jotka ovat aistireseptoriemme välityksellä meille tarjolla) merkitykselliset tulevat huomioituiksi, ja niiden kehittäminen johtaa taas uuden syntyyn (tarkkaavaisuuden ohjautumiseen kohti taas uutta). Taustaoletuksenani tarkkaavaisuuden ohjautumiselle sosiaalisessa tilanteessa pidän Csíkszentmihályin (2006) näkemystä: hänen mukaansa tarkkaavaisuutta ohjaavat biologiset tarpeet ja sosiaaliset tavoitteet. Näiden kahden intention myötä ilmiöt saavat merkityksensä. Gergenin mukaan merkitykset ovat sisältöjä, jotka saavat ominaisuutensa suhteessa toisiinsa. Ilmiöillä ei siis ole merkitystä ja ominaisuuksia itsessään, vaan ne määrittyvät suhteessa havaitsijan intentioihin ja suhteessa ympäröiviin muihin ilmiöihin.

Gergen (2009) käsittelee diskurssia sisäisestä maailmasta neljän “teen” muodossa: diskurssi sisäisestä maailmasta 1. syntyy vuorovaikutuksessa, 2. toimii suhteen palveluksessa, 3. on toimintaa suhteessa, 4. diskursiivinen toiminta on sulautunut yhteistoiminnan periaatteisiin. Gergen huomauttaa, että esimerkiksi “ajattelu”, “vihaaminen” tai “potkiminen” ovat kaikki ymmärrettävää toimintaa, kaksi ensimmäistä vain viittaavat mielen sisäiseen sanastoon. Gergen toteaa myös, että mentaalilla kielellä (joka on siis syntynyt vuorovaikutuksessa) on sosiaalisia vaikutuksia. Näin olemme siis mukana sosiaalisesti koordinoitujen konventioiden

verkostossa, josta irtautuminen tarkoittaisi Gergenin mukaan irtautumista ymmärrettävyydestä (*to cease making sense*). Tästä kaikesta Gergen johtaa ajatuksensa, jonka mukaan mentaalisen elämän omaaminen on osallistumista suhteelliseen elämään. (vrt. Vygotski, 2004; Csíkszentmihályi, 2010) Inhimillinen ilmaisu, eli mentaalisten (”sisäisten”) prosessien ulkoistaminen, tulee siis validoiduksi suhteessa ympäristöön, aikaan ja paikkaan. Emootioiden ilmaisun yhteydessä Gergen toteaa, että tullakseen validiksi, emotionin täytyy tulla ilmaistuksi sosiaalisesti määriteltyjen ehtojen mukaisesti oikeissa olosuhteissa.

Konstruktivismi luovuuden ja leikin tarkastelussa

Leikin ja siinä toteutuvien prosessien analysoinnin kannalta konstruktivistinen näkökulma tarjoaa edellä esitetyn mukaan työkaluiksi muutaman keskeisen käitteen. Tarkkaavaisuuden ohjautuminen leikissä kertoo, mikä tulkitaan merkitykselliseksi, toisin sanoen, mikä lasten havaintokentässä ”ylittää uutiskynnyksen” ja tulee valikoiduksi tarkkaavaisuuden kohteeksi. Tarkkaavaisuuden kohteen valikoitumisen perusteella voidaan yrittää tavoittaa, mikä on lapsille merkityksellistä leikissä. Merkitykset taas kertovat leikkijöiden mielen sisällöistä.

Gergen (2009) esittää, että yleisesti ei ole sellaista toimintaa, jolla ei ole merkitystä. Gergen ei suoranaisesti (tässä yhteydessä) ota kantaa objektiivisen todellisuuden olemassaoloon tai olemattomuuteen, mutta keskittää huomion merkityksiin; yhteistoiminnan prosessissa keskeistä on - eli merkityksen saa - se, mikä on ”jotakin meille” (*something for us*). Leikkijät yksilöinä tuovat leikki-tilanteeseen omat merkityksenantonsa, jotka tulevat kehollistuneen toiminnan kautta jaetuksi kaikille yhteiseen leikki-ympäristöön, ja tulevat näin koetelluiksi ja suhteutuvat toisiinsa. Tarkastelen siis leikkiä sosiaalisena tapahtumana, jossa useampi erilaisin tottumuksin, mielensisällöin ja merkityksin varustettu lapsi kohtaa yhteisesti rakennetun ja aina uudelleen rakentuvan aiheen äärellä. Leikkijöiden toiminta ja erityisesti puhuttu kieli on analyysissäni ikään kuin portti lasten mielensisältöihin ja yhteiseen leikin konstruointiin.

Ilmaisu ja sen saama responssi ovat siis tutkimuksessani ensisijainen tarkastelun kohde. Gergeniä mukaillen, ilmaisua ja sen saamaa responssia määrittävät sosiaaliset ehdot. Lasten ilmaisu leikissä, mukaanlukien luovuus ja sen tuotteet, voi tulla näkyviksi (tulkittaviksi)

näiden ehtojen puitteissa. Gergen (2009) käsittelee omasta näkökulmastaan syyn ja seurauksen suhdetta, todeten että konstruktivistisesta näkökulmasta voisi sanoa seurauksen edeltävän syytä. Gergen leikittelee ajatuksella, että näkeminen ei tuota uskomista, vaan että uskominen on näkemisen “alkusoittoa”; todistamme seurauksia, ja keksimme tai etsimme niille pätevän syyn. Lasten leikin ollessa kyseessä voisi sanoa, että lasten toiminta ei synnytä leikkiä, vaan leikki “altistaa” toiminnalle ja vuorovaikutukselle; se saa ne tapahtumaan.

Edellä esitetyn sosiokostruktivistisen näkökulman mukaisesti, sekä Vygotskin (2004) ym. luovuuden sosiaalista luonnetta huomioivien teorioiden mukaisesti käsitän toiminnan ja vuorovaikutuksen leikissä osallistumisena ja intentionaalisenä. Gergen (2009) toteaa, että intention nimeäminen on sen toiminnan nimeämistä, johon on sitoutunut. Teoria-osassa esitetty Sternbergin (2003) näkökulma on hyvin samansuuntainen; Sternbergin mukaan luovuudessa on keskeistä osallistuminen ja päätös olla luova. Lasten puhe leikissä on siis tutkimukseni kannalta kiinnostuksen kohteena, koska puhe on: 1. sen nimeämistä, mikä on mielekästä (mahdollista), 2. minkä toivotaan tulevan ymmärretyksi, 3. puhe on intentionaalista ja osallistuvaa.

Tutkimuskysymykset

Edellä esitetyn pohjalta tarkastelen analyysissä siis: 1. havaintoja (ilmaistuksi tulleita), mielikuvia, ilmaisua ja responssia, 2. leikissä käytettyjä välineitä ja niiden saamia merkityksiä, 3. sosiaalisia suhteita leikissä, 4. leikin olosuhteita ja niiden rakentumista. Taustaoletuksena on, että leikki (ja siinä ilmenevä luovuus) ei ole erillisten yksilöiden kohtaamisesta syntyvä tapahtuma, vaan että yksilöt muuntavat ja mukauttavat leikkiä ja siihen liittyvää toimintaa ja vuorovaikutusta jatkuvasti tilanteen mukaan; toisin sanoen yksilöt eivät vain muodosta kokonaisuutta, vaan myös kokonaisuus muodostaa yksilöt. Gergenin (2009) sanoin suhteellisesti kehollistunut toiminta (*relationally embodied action*) ja vuorovaikutus korvaavat yksilöiden sisäisen ja ulkoisen välisen tarkastelun. Leikissä toteutuvat suhteet eivät siis ole seurausta erillisten yksiköiden kohtaamisesta, vaan yksiköt ovat suhteellisten prosessien (leikin, ja siinä ilmenevien tapahtumien) seurausta, eli rakentuvat leikin lomassa. Tässä osallistumisen kautta toteutuvassa suhteutumisen prosessissa oletettavasti rakentuu tilaa kokeilulle, virheille, yhdistelylle - luovuudelle ilmetä.

Miten sitten tutkimuksen keskeinen teema, luovuus, voi näkyä analyysissä? Gergen (2009) toteaa (samaan tapaan kuin aiemmin lainatut Csíkszentmihályi, 1996, tai Amabile, 1983), että jotta toiminta ymmärretään luovaksi, sen täytyy suhteutua ympäröiviin kulttuurisiin merkityksiin ja käytäntöihin. Hänen mukaan luovuus tavoitetaan (*“one comes into creativity”*) suhteiden historialliseen jatkumoon osallistumalla (*“participation in a history of relationship”*). Osallistuminen suhteisiin tuottaa tiedon siitä mikä on oikeaa, järkevää ja hyvää. Lasten leikkiä tutkittaessa voidaan siis tarkastella miten yhteisesti jaetun leikki-tilanteen olosuhteet mahdollistavat olosuhteet luovien ideoiden ja mielikuvien kokeilujen harjoitteluun. Toisin sanoen, millaisissa olosuhteissa uudet ideat tulevat esille, ja/tai miten rakentuneet olosuhteet edesauttavat luovuuden esilletuloa.

Luovuus voidaan nähdä Vygotskilaisesta (2004) näkökulmasta lapsen luovan mielikuvien yhdistelyn tulosten koetteluna, jossa uusia mahdollisia vaihtoehtoja kokeillaan käytännössä. Csíkszentmihályin (1996) luovuuden sosiaalisen systeemimallin mukaan tulkittuna merkitysten ja syy-yhteyksien sanoittaminen voidaan nähdä toimintana, jonka tarkoitus on hyväksyttää idea erityisalan piirissä. Kummastakin näkökulmasta tarkasteltuna keskeistä on koettelu periaate, jonka tuloksena leikkivä lapsi osallistuu yhteiseen merkitysten jakamisen ja kehittelyn prosessiin.

Edellä esitetyn pohjalta tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mikä oli merkityksellistä leikissä?

Mitä lapset ilmaisevat leikkiessään, eli mitkä mielen sisällöt ja merkitykset koetaan tarkoituksenmukaiseksi tuoda sosiaaliseen käsittelyyn? Toisaalta mitkä jaetut merkitykset menestyvät vuorovaikutuksessa ja miten? Menestys on luovuusteorioiden perusteella yksi keskeinen tekijä luovien ideoiden ym. jakamisessa sosiaalisessa ulottuvuudessa.

2. Millainen kenttä leikki on luovalle mielikuvien koettelulle?

Leikissä toteutuvat suhteet eivät siis ole vain seurausta erillisten yksilöiden kohtaamisesta, vaan yhtälailla yksilöt ovat myös suhteellisten prosessien (leikin, ja siinä ilmenevien tapahtumien) seurausta, eli rakentuvat leikin lomassa. Tässä osallistumisen kautta toteutuvassa suhteutumisen prosessissa oletettavasti rakentuu tilaa kokeilulle, virheille, yhdistelylle - luovuudelle ilmetä.

3. Miten todellisuus rakentuu lasten leikissä?

Syyn ja seurauksen (tai seurauksen ja syyn) periaate suuntaa kiinnostuksen uusien ideoiden synty-ympäristöön: mitkä ympäröivät tekijät “kannattelevat” uutta ideaa? Miten aiemmin ilmaistut merkitykset mahdollistavat uusien esilletuloa? Millaisia yksilöllisiä ilmaisuja leikki tilanne saa aikaan ja miten ne rakentuvat (vai rakentuvatko ne) toistensa varaan? Onko niin, että leikki rakentaa leikkijäänsä, ja miten tämä on nähtävissä aineistossa?

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä kappaleessa kerron tutkimuksen aineiston keruusta ja käsittelystä, sekä selvitän, miten analyysi eteni. Analyysin tulkitsevasta otteesta johtuen sen ohessa tulee jo esille tutkimuksen tuloksiakin; varsinaisessa tulososiossa (luku 5) käsittelen tuloksia kuitenkin vielä erilaisen jäsentelyn valossa.

4.1 Aineiston keruu

Keräsin tutkimuksen aineiston vantaalaisessa päiväkodissa kevättalvella 2017. Päiväkotia valikoitui kohteeksi sattumanvaraisesti tuttavien välityksellä. Päiväkodissa on yhteensä yhdeksän lapsiryhmää, joista yhdessä toteutin aineistonkeruun. Hain aineistonkeruuta varten tutkimusluvan Vantaan kaupungin sivistystoimelta, sekä päiväkodin henkilökunnan ystävällisellä avustuksella vielä yksitellen tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta.

Vierailin päiväkodissa kerran ennen varsinaista aineistonkeruuta alustavan havainnoinnin ja suunnittelun merkeissä. Osallistuin ryhmän aamupäivän osuuteen ollen läsnä ja tekemällä muistiinpanoja. Tutkimusta varten toteutettavia leikkien videointeja varten parhaaksi paikaksi valikoitui ryhmän oma leikkihuone, jossa lapset olivat tottuneet leikkimään, ja jossa leikeissä käytettäviä leluja säilytetään. Osan leikeistä videoin leikkihuonetta pienemmässä tilassa, joka on myös usein leikkikäytössä ja kohtalaisella ”leluarsenaalilla” varustettu. Keskustelin päiväkodin ohjaajien kanssa videoimiseen liittyvistä mahdollisuuksista ja haasteista. Ensimmäisellä vierailulla mukana ollut muistikirja osoittautui käteväksi välineeksi merkitä muistiin tiettyjä tärkeiksi koettuja asioita, joihin haluaisin kenties myöhemmin palata. Päätin sisällyttää aineistonkeruuseen myös eräänlaisen tutkijan päiväkirjan, joka on vapaamuotoinen muistio merkittävistä hetkistä.

Leikkitilanteita varten ylimääräisenä elementtinä, ja toivoni mukaan aineistoani rikastuttavana lisänä, toin mukana muutamia esineitä leikissä mahdollisesti käytettäväksi. Tarkoitukseni oli tuoda lasten käyttöön sellaisia esineitä, joiden käyttötarkoitus ei ole ilmeinen (esim. leikki-auto tai nukke ”ehdottavat” leikkijälle käyttötarkoituksensa jättämättä

varaa soveltamiselle). Ajatuksenani oli tuoda tutkimusasetelmaan pieni lisä seuraamalla miten lapset päätyvät käyttämään tai tunnistamaan näitä itselleen mahdollisesti vieraita esineitä. Valitsemani esineet olivat:

1. korkkipuusta valmistettu tiiliskiven muotoinen ja kokoinen “joogablokki”,
2. voimisteluun käytettävä vastuskuminauha,
3. leipomisen apuvälineenä käytettävä taikinalasta,
4. 4 kpl muovisia sulkapalloja,
5. pahvinen sulkapallojen säilytystuubi.

Seuraavan noin kolmen viikon aikana vierailin päiväkodissa neljä kertaa, ja näinä kertoina keräsin aineistoni. Käytin videoimiseen digi-järjestelmäkameraani, sekä Zoom Q3 -äänitys- ja videointilaitetta. Videoituja leikki-tilanteita varten pyysin päiväkodin yhteistyövalmiin henkilökunnan avustuksella yhden noin 2-6 lapsen ryhmän kerrallaan leikkimään.

Ensimmäisen aineistonkeruupäivän jälkeen totesin kuitenkin, että kuuden lapsen ryhmä oli tutkimusta varten liian suuri; videolta on mahdoton erottaa yksittäisen lapsen puhetta, joten aineisto oli tähän tutkimukseen käyttökelvoton. Lisäksi, huolimatta kuuden leikkijän ryhmäkoosta, lapset järjestäytyivät kuitenkin leikkimään kahden tai kolmen ryhmiin. Päätin ensimmäisen päivän ja päiväkodin ohjaajien kanssa käymieni keskustelujen jälkeen pienentää ryhmäkokoa kahteen tai kolmeen lapseen, mikä osoittautui sopivaksi.

Valmistelin tavallisesti leikkihuoneen aineistonkeruuta varten niin, että asetin kamerasen huoneen reunalla olevalle pöydälle, jonka vieressä istuin itse seuraten leikkiä ja tehden muistiinpanoja. Kun lapset tulivat huoneeseen, kerroin heille että he saavat leikkiä ihan tavalliseen tapaan, ja että minä istuskelen huoneessa ja kirjoittelen omia juttujani. Lisäksi kerroin, että he saavat käyttää kaikkia päiväkodin leluja, joita säilytetään leikkihuoneen kaapissa, sekä lisäksi kotoa tuomiani esineitä.

Lapset olivat vastoin odotuksiani erittäin mukautuvaisia, eikä leikin kuvaaminen vaikuttanut häiritsevän tilannetta lähes ollenkaan. Toisinaan leikkihetken alussa joku lapsista saattoi ihmetellä ääneen kameraa tai sitä mitä teen, johon totesin että se on minun kamerani ja teen “omia juttujani” tai “muistiinpanoja”. Ihmettely unohtui nopeasti ja lapset kävivät leikkimään

aivan kuin en olisi ollutkaan huoneessa. Kaksi 5-vuotiaasta halusi osallistaa myös minut leikkiin, johon viimeisellä käyntikerrallani suostuinkin, osallistuen lääkäroleikkiin potilaan asemassa. Jälkeenpäin analyysivaiheessa totesin tämän kuitenkin olleen kaikesta huvittavuudesta huolimatta huono ratkaisu, sillä leikki “värittyi” vahvasti siitä että olin siinä mukana, enkä siksi voi tulkita leikin kehittymistä pelkästään lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa syntyneeksi maailmaksi; jouduinhan itsekin mukautumaan potilaan rooliin. Toisaalta osallistuminen auttoi säilyttämään luottamussuhteeni lapsiin, sekä rikastutti omaa käsitystäni leikkijän asemasta ja osallistumisen mahdollisuuksista yms.

Päiväkodissa vierailujen jälkeen aineisto oli kasassa, ja se koostui 12 videoidusta 3-5 -vuotiaiden lasten leikki-tilanteesta, joista kukin kestää 15-25 minuuttia. Osa lapsista osallistui useampaan kuin yhteen leikki-tilanteeseen niin, että lopullisessa aineistossani osallistujia on yhteensä yhdeksän. Lisäksi aineistoon kuuluu muutaman lapsen leikin jälkeiset videoidut haastattelut sekä edellä kuvattuun tutkijan päiväkirjaan tehdyt muistiinpanot.

4.2 Aineiston käsittely

Lyhyen “kenttätöjakseni” jälkeen minulla oli kasassa 12 videoitua leikki-tilannetta (joista kaksi ensimmäistä olin siis päättänyt jättää käyttämättä), kuusi leikki-tilanteiden jälkeen toteutettua noin 2-3 minuutin yksilöhaastattelua, sekä oma tutkijan päiväkirjani.

Kenttätöjaksen jälkeen litteroin leikki-tilanteet ja muutin tutkimukseen osallistuneiden lasten nimet tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi. Tämän jälkeen rajasin pois videoiden alusta ja lopusta tutkimukseni kannalta turhaa sisältöä, jossa leikkimisen sijaan tehdään jotain muuta, kuten ihmetellään kameraa tai varsinaisen leikin jo loputtua kysellään minulta erinäisiä 3-5 -vuotiaita kiinnostavia asioita.

Työskentelyä helpottaakseni nimesin leikit temaattisilla nimillä, jotka jotenkin kuvasivat kunkin leikin keskeisiä sisältöjä, kuten “Avaruusraketti”, “Sähköhikitali”, tai “Koirasynttärät”. Analyysivaiheen alussa karsin jäljellä olevista kymmenestä leikki-tilanteesta pois vielä kolme niiden vähäisen tutkimuksellisen annin perusteella. Karsitut leikit olivat toiminnallista ja hyvin niukkasanaista leikkimistä, kuten pallon potkiskelua, tai sitten

pahvilaatikossa (‐kodissa‐) hengailua. Karsimisen syynä oli siis ensisijaisesti vähäinen sanallinen kommunikaatio, jolloin niiden anti jäisi tässä tutkimuksessa laihaksi. Lopullisessa aineistossa leikkivien lasten ikä on 4-5 vuotta. Näin lopullinen aineisto analyysivaiheen aattona oli siis seitsemän videoitua ja litteroitua leikkitilannetta (kesto n.15-20min), kuusi yksilöhaastattelua (n.2-3min), ja tutkijan päiväkirjan muistiinpanot. Saatoin siis aloittaa aineiston varsinaisen analyysin aiemmin kuvatun tulkinnallisen viitekehyksen suuntaamana. Seuraavassa vielä videoidut leikit nimettyinä ja niiden leikkijät (nimet muutettu).

Leikki 1 - ‐Sähköhikitauti‐, 2 tyttöä, Alma 5v (1), Henni 5v (2)

Leikki 2 - ‐Sulkaalloa‐, 2 poikaa, Matias 4v (1), Mikko 5v (2)

Leikki 3 - ‐Avaruusraketti‐, 3 poikaa, Evert 4v (1), Antti 4v (2), Matti 4v (3)

Leikki 4 - ‐Lääkäri 2‐, 2 tyttöä, Alma 5v (1), Henni 5v (2)

Leikki 5 - ‐Sokerimato‐, 2 poikaa, Jesse 4v (1), Matias 4v (2)

Leikki 6 - ‐Jalkapalloa ja koirasynttärät‐, 3 poikaa, Matias 4v (1), Alvar 4v (2), Mikko 4v (3)

Leikki 7 - ‐Lääkäri 3‐, 2 tyttöä, Alma 5v (1), Henni 5v (2)

4.3 Analyysi

Analyysin alkuvaiheessa keskityin videoiden katseluun, ja litteroinnin tehtyäni kirjoitettujen puheenvuorojen tarkasteluun. Kävin aluksi aineistoa läpi ilman mitään erityistä tavoitetta. Katsoin video-aineistot läpi kolme kertaa ja luin litteroituja leikkejä vapaassa järjestyksessä. Pyrin säilyttämään alkuvaiheessa avoimen otteen aineistoa kohtaan siitä huolimatta, että tarkastelua säesti vahvakin epäily siitä, miten tämä työtapo voi johtaa tieteellisen systemaattisesti tuotettuihin ja/tai esitettyihin tuloksiin. Huomioni kiinnittyi aluksi muutamiin mielestäni oivaltaviin ideoihin ja kiinnostaviin tapahtumiin, joita voisi nostaa aineistosta esiin. Päätin kuitenkin pitää kiinnostavat tapahtumat muistissa ja alkaa lähestyä aineistoa systemaattisemmin.

Etenin analyysissä aluksi ilman mitään erityistä menetelmää. Luettuani aikani litteroituja leikkejä aloin nimeämään leikissä puhuttuja kommentteja niiden funktion mukaan. Keskityin analyysissä siis leikissä puhuttuun, sekä pyrin hahmottamaan leikin rakentumista. Analyysi eteni tässä vaiheessa ikään kuin perspektiiviä vähitellen laajentamalla; aluksi tarkastelin aineistoa aivan ‐lähietäisyydeltä‐ analysoiden yksittäisiä sanoja, sitten etäännytin katsetta

tarkastellakseni lauseita, puheenaiheita, ja leikin aihepiiriä laajemmin. Käyn seuraavaksi läpi analyysin vaiheet “etäisyyksien” mukaan edeten; aloitan lähietäisyydeltä, jossa tarkastelun kohteena ovat yksittäiset sanat, sanomat ja niiden funktiot. Etenen siitä laajentaen perspektiiviä, jolloin tulee näkyviin, kuinka lasten leikissä aiheet tulevat esille ja rakentuvat episodeiksi ja edelleen kokonaisiksi maailmoiksi.

Aineiston tiivistäminen

Aineiston tarkastelun “lähivaiheessa” analysoin yksittäisiä puheenvuoroja, kommentteja ja sanoja sen mukaisesti, mikä niiden funktio leikissä on. Eräänlaisena työnimenä kommentteista käytin analyysissä sanaa “toiminto”, mutta tässä työssä käytän nimitystä “kommentti” tarkoittamaan yhden leikkijän yhdellä kertaa ilmaisemaa sanaa tai lausetta. Kommenttien leikin kannalta keskeisen sisällön ja funktion tavoittamiseksi tein raakalitteroiduista leikeistä eräänlaiset tiivistetyt versiot, joissa olen karsinut kaikesta puhutusta mielestäni turhat ilmaukset pois, ja säilyttänyt leikkijöiden kommentteista tärkeimmät sisällöt. Seuraavassa esimerkki litteroidun leikin tiivistämisestä. Katkelma on yhden leikkitilanteen aivan alusta, jossa lapset ovat tulleet leikkihuoneeseen ja tarkastelevat tuomiani esineitä.

Leikki 3, “Avaruusraketti”

1 munkin kotona on tollasia pesäpalloja
 P onks ne pesäpalloja
 2 miten niihin käytetään mailaa
 P te saatte hei pojat myös käyttää niitä leluja sieltä kaapista jos haluutte
 3 kaapista, kivaa. tehään ruokaa
 2 mä haluisin tykkii &□%
 3 löydänks mäki tykkiä
 2 on varmaan jossain..ainakin tuol majamökissä on
 3 haeksä sielt yhen
 2 en
 3 hae sieltä hae sä
 1 leikitään kotia
 2 evert on koira
 3 rakennetaanko me taloa?
 2 rakennetaan, koska me tehään/&%□
 1 %□# raketteja
 2 ei ole
 2 antt, toi on antin raketti, toi on antin raketti toi on mun raketti
 ...

Tiivistetty versio

1 kotona pesäpalloja
 P onko
 2 niihin käytetään mailaa
 3 kaapista, ruokaa
 2 haluisin tykkii
 2 majamökissä on
 3 löydäns, hae
 2 en
 1 leikitään kotia
 2 evert on koira
 3 rakennetaanko taloa?
 1 raketteja
 2 Antin raketti, mun raketti
 ...

Tämän katkelman tiivistetystä versiosta olen jättänyt pois analyysin kannalta toissijaista sisältöä. Tein tiivistyksen ensisijaisesti helpottamaan omaa analyysiäni, ja tästä syystä tiivistetty versio on ikään kuin viitteellinen versio alkuperäisestä. Tiivistettyyn versioon päätyneet ydinsanat auttoivat minua muistamaan mitä kussakin tilanteessa sanotaan, hahmottamaan selkeämmin esiin nousseita sisältöjä, sekä näkemään leikissä rakentuvia aiheiden kehittelyjä ja tapahtumaketjuja.

Kommenttien nimeäminen

Tiivistämisen jälkeen nimesin kommentit sen mukaan, mitä niissä tulkintani mukaan ilmaistaan. Kommenttien funktiot ovat itse keksittyjä kuvauksia, ja ne ovat osin päällekkäisiä. Käyttämäni nimitykset (“roolit”, “esineen tunnistaminen”, “idea”, jne.) ovat analyysin yhteydessä keksittyjä, eivätkä perustu teoriaan. Olen nimennyt kommentit sen mukaan, mikä tulkintani mukaan on kunkin kommentin funktio, kun huomioidaan sanat sekä tilanne, jossa kommentti on esitetty. Näin ollen nimitykset ovat luonteeltaan suuntaa antavia, ja saman kommentin voisikin nimetä usealla eri tavalla. Toimintojen nimitykset eivät myöskään ole keskenään yhteismitallisia niin, että niitä voisi asettaa jonkinlaiseen suhteeseen toisiinsa. Sen vuoksi niiden esittäminen esimerkiksi taulukon muodossa antaisi vääristyneen vaikutelman niiden välisistä suhteista. Kommenttien funktioiden nimeämisen tarkoitus on hahmottaa, mitä leikissä nousee esille, ja tuottaa tulkinnallisia apuvälineitä leikin rakentumisen tutkimiseen. Funktioiden nimeämisessä minulla oli tukena myös kokemukseni leikkien havainnointivaiheesta, ja videoitujen leikkien katsomisesta. Jotkut kommentit saattavat

vaikuttaa tarkoitukseltaan samanlaisilta, vaikka ne on varsinaisessa leikkiatilanteessa esitetty eri tarkoituksessa. Esimerkiksi yksittäinen käsky saattaa kirjoitettuna vaikuttaa yksitulkintaiselta, mutta varsinaisessa tilanteessa sen funktio voi olla esimerkiksi leikin ohjaaminen neuvomalla. Seuraavassa esimerkki kommenttien funktioiden nimeämisestä. Esimerkki on samasta kohdasta, kuin edellä esitetty katkelma tiivistämisestä.

1 kotona pesäpalloja	esineen tunnistaminen, omakohtaisuus
P onko	
2 niihin käytetään mailaa	mielikuva, väline, toiminta
3 kaapista, ruokaa	idea
2 haluisin tykkii	idea
3 löydänks, hae	suunnittelu
1 leikitään kotia	idea, ehdotus
2 evert koira	roolin nimeäminen
3 rakennetaanko taloa?	idea, ehdotus
1 raketteja	idea
2 Antin raketti, mun raketti	leikin järjestely, roolit

Tässä esimerkissä Leikkijä 1 nimeää kotoa tuomani muoviset sulkapallot pesäpalloiksi ja tuo esille myös, että hänellä on kotona samanlaisia palloja. Kommentissa on siis keskeistä esineen (sulkapallojen) valikoituminen puhuttuun ja jaettuun todellisuuteen - samassa kommentissa tuodaan vielä esille todennäköinen syy valikoitumiselle (muisto kotoa). Kun “pesäpallo” ovat löytäneet asemansa leikkijöiden yhteisenä tarkkaavaisuuden kohteena ja tulleet nimetyiksi, toinen leikkijöistä (2) pohtii miten “*niihin käytetään mailaa*”. Tällaisessa kommentissa on tarkasteluni kannalta keskeistä mielikuva siitä, että palloihin liittyy jokin toiminta ja väline (maila). Uudet ideat olen nimennyt erikseen, ja niistä osa on selkeämmin yhdistettävissä jo esille tulleetseen sisältöön, kun taas osa tulee esille kenties muista syistä. Tässä esimerkissä on kiinnostavaa, kuinka tarkkaavaisuuden keskiöön nousseet pesäpallo virittävät leikkiä kohti katkelman lopussa esille tulevia raketteja (pesäpallo - maila - tykki - raketti).

Litteroidun leikin ydinsanoihin tiivistämisen ja niiden funktioiden nimeämisen myötä leikeistä alkoi hahmottua kiinnostavia merkitysten ketjuja ja leikin aiheiden kehittelyjä. Esimerkiksi edellä esitetystä katkelmasta “tykin” ilmaantuminen leikin puhuttuun kenttään ei olisi tullut kysymykseen ilman, että sitä edelsi “pesäpallo” ja “mailan käyttäminen”. Kun tykki on otettu puheeksi, siitä seuraa leikin aiheen kehittyminen rakettien maailmaan. Lopulta

leikkijät päätyvät rakentamaan avaruusraketin ja lentämään raketilla avaruuteen. Tällaista leikin rakentumista käsittelen vielä lisää myöhemmin.

4.3.1 Leikissä puhutut kommentit ja niiden funktiot

Kun olin käynyt litteroidun aineistoni läpi tiivistäen sen ja nimeten kommentit niiden funktioiden mukaan, tein koonnin leikeissä esiintyneistä kommenteista. Funktiot, eli leikissä esiintyneet kommentit, jakautuivat kuuteen teemaan:

1. Havainto - nimeäminen ja tunnistaminen
2. Selostaminen - selittäminen, kehittäminen ja rakentelu
3. Ohjaaminen - käskeminen, näyttäminen, neuvominen ja esimerkki
4. Neuvottelu - leikissä ja leikistä
5. Ristiriidat - ongelmat, ratkaisut ja tarpeet
6. Kuvittelu - eläytyminen, ideat ja mielikuvat

Teemat ovat ainakin osin päällekkäisiä (esim. leikissä noudatettavista rooleista puhuminen on myös leikistä neuvottelua jne.), mutta silloinkin toisistaan erillisiä. En pidä teemojen monitulkintaisuutta varsinaisena ongelmana tutkimukseni kannalta; keskeistä tässä tapauksessa on tuoda esille, millaisia erilaisia funktioita lasten puhe leikissä edustaa, ja mistä leikki ja sen olosuhteet rakentuvat.

Havainnot

Nimesin havainnoiksi kaikki ne kommentit, joissa jokin leikissä, useimmiten joku esine, tunnistetaan ja nimetään joksikin. Havainnot koskivat joko

1. esineitä tai leluja,

1. Nimeäminen/esine ("kato kävelykeppi")
2. Nimeäminen/esine ("orava")
3. Nimeäminen/esine ("tässä on pesusieni")
4. Nimeäminen/esine ("vekotin..")

2. leikissä työstettyjä rooleja,

1. Nimeäminen/rooli ("mä oon ensin vaksi")
2. Nimeäminen/rooli ("sinä olet potilas")
3. Nimeäminen/rooli ("Evert on koira")

3. jo esitettyjen esineiden merkitysten kehittelyä, ja

1. Nimeäminen/kehittely ("eiku minun koti on..missä minun koti on..minun koti on tämä jätti piippolanvaritalo")
2. Nimeäminen/kehittely ("tämä on erikoisjuttu")
3. Nimeäminen/kehittely ("se on jalkahoito")

4. omakohtaisen kokemuksen muistelua.

1. Omakohtaisuus/tunnistaminen ("mummilla on tollanen")
2. Omakohtaisuus ("munkin kotona on tollasia pesäpalloja")
3. Tunnistaminen ("telliskivi, se kuuluu seiiniin"... "se on varmasti betonia")

Havaintojen nimeäminen oli leikkien aiheiden kannalta erityisen tärkeää. Tutkimukseni kannalta tärkeä huomio on, että havaitut esineet tulivat nimetyksi suhteessa niiden esiintymisympäristöön leikki-tilanteessa. Esimerkiksi edellä esitetyistä näytteistä ensimmäinen ("*kato kävelykeppi*") on erään lääkärileikin seuraavasta kohdasta.

2 sinä olet potilas
 1 minä näyttää mikä minulla on
 2 mee istumaan
 1 minä ettii eka kävelykepin
 2 a pitää ottaa potta
 1 kato kävelykeppi

Lääkärileikin alkaessa rakentua syntyy tarve kävelykepin löytämiseen. Kävelykepiksi valikoituu nopeasti vierestä löytyvä pieni muovinen liukumäki, joka kuuluu muoviseen autotaloon, joka on yksi leikkihuoneen esillä olevista suurehkoista leluista. Muovinen liukumäki ei ole erityisen hyvin kävelykepiksi soveltuva esine, mutta se tulee valituksi, koska se on helposti saatavilla ja muistuttaa helposti saatavilla olevista esineistä eniten (kenties muodoltaan) kävelykeppiä. Mikäli leikin aihe olisi ollut joku muu, liukumäki olisi valituksi tullessaan saattanut saada toisen merkityksen. Havainnot olivat siis eräänlaisia sopimuksia siitä, mitä nimetyt esineet tai roolit leikissä edustavat (tästä eteenpäin tämä liukumäki on kävelykeppi). Havaintojen omakohtaisuus toi esille, että lapset pitivät merkityksellisenä sitä, mitä esineet "oikeasti" ovat. Pesäpalloja (muovisia sulkapalloja) käsiteltiin siis oikeina palloina kun niiden merkitys tiedettiin, mutta leikissä myöhemmin esille tulleet mielikuvat muuttivat niiden merkitystä ja leikki kehittyi eteenpäin. Leikissä oltiin siis joustavia esineiden ja roolien merkitysten suhteen; ne voivat olla keksittyjä ja ne voivat muuttua tarpeen mukaan.

Selostaminen

Toinen tyypillinen puhe aineistossani oli leikin selostamista. Selostaminen käsitti

1. tapahtumien selostamista,

1. Selostaminen/tapahtumat ("vedin tuolta, sii oli ihan pikkunen koko ku mä vedin sielt")
2. Selostaminen/tapahtumat ("näitten kaikkien kaverit tuli synttäreille... joo ku tänään oli tñ synttärit")
3. Selostaminen/tapahtumat ("minä näyttää mikä minulla on")
4. Selostaminen/tapahtumat ("se kirjotti tohon")
5. Selostaminen/tapahtumat ("Evert yhdisti meiän alukset")

2. toiminnan selostamista,

1. Selostaminen/toiminta ("mä teen raketin")
2. Selostaminen/toiminta ("sitten pitää niittiä, imetään verta")
3. Selostaminen/toiminta ("leikataan isovarvas pois")
4. Selostaminen/toiminta ("minä haluan mennä tähän")
5. Selostaminen/toiminta ("minä keinun. minä menen liukumäkeen")

3. kehittelyä,

1. Selostaminen/kehittely ("toi on antin raketti, toi on mun...")
2. Selostaminen/kehittely ("miten niihin käytetään mailaa")
3. Selostaminen/kehittely ("otetaan korva pois...korvakuulolaite")
4. Selostaminen/kehittely ("siin oli suklaata, sit vielä päärynämehu, sit vielä sitruunamehu")
5. Selostaminen/kehittely ("mä oon eka pomo, mä oon toka pomo, Evert on koira")

4. selittämistä, ja

1. Selittäminen ("pitää hetkeksi laittaa toiseen käteen side että veri pääsee kiertämään jalkoihin eikä käteen...sen takia pitää laittaa käsaside")
2. Selittäminen ("sitten tulee nukutus, että voisi leikkaa jalkaa. ei tavallisella vaan toi.. nukutus..")
3. Selittäminen/funktio ("haluatko panna vaipat tähän. tähän ettei siitä tule kosteutta sinun sukkaasi")

5. täsmentymistä.

1. Täsmäntäminen ("tää kirjoittaa tässä...joo mut unissaan")
2. Täsmäntyminen ("sienellä lyödään...pesusieni")
3. Täsmäntyminen (telliskivi-se kuuluu seiniin-se on varmasti betonia)
4. Täsmäntyminen ("se on niitti...siit tulee niittiä...laitetaan jalka kuntoon")

Selostaminen oli siis leikeissä toteutuvien tapahtumien ja toiminnan sanottamista ja tuomista jaettuun todellisuuteen. Selostamisen alateemat (tapahtumat, toiminta ja kehittäly) ovat hyvinkin päällekkäisiä, mutta on kuitenkin tärkeää huomata, että leikissä tapahtuvassa selostuspuheessa selostetaan, eli koetaan tarpeelliseksi sanottaa leikin tapahtumia, leikissä tehtävää toimintaa ja tapahtumien kehittelyä. Leikkiä selittävä (yleensä se, joka aktiivisesti toteuttaa leikkiä) leikkijä oli siis keskeisessä asemassa leikin etenemisen sanelijana ja leikin ehtojen määrittäjänä. Kiinnostava osa selostamista oli toiminnan selittämistä. Esimerkiksi

kahden tytön lääkrileikissä useita toimia perusteltiin niiden tarkoituksella (*“pitää hetkeksi laittaa toiseen käteen side että veri pääsee kiertämään jalkoihin eikä käteen...sen takia pitää laittaa käsiside”*). Selittämisellä siis oikeutettiin leikissä tehtävät toimet.

Ohjaaminen

Osa kommenteista oli leikkiä ja siinä toteutuvaa toimintaa ohjaavaa puhetta. Ohjauspuhe saattoi olla joko

1. ohjaamista,

1. Ohjaaminen (”nyt tää on meidän raketti”)
2. Ohjaus (”vaikka...mene vaikka tähän”)
3. Johtaminen/ohjaaminen (”Kirjoita nimi lappuun” -> ”Sitten pitää ottaa kynä”)

2. käskemistä, tai

1. Käskeminen (”heitä se tonne säilöön”)
2. Idea/käskeminen (”sinun pitää soittaa äidille”)
3. Ohjaaminen/käskeminen (”ota se pallo pois”)(”öö anna se mulle”)
4. Käsky (”mee istumaan”)

3. esimerkein näyttämistä.

1. Neuvominen/esimerkki (”sillä voi tehdä näin”)
2. Neuvominen/käyttö (”leikaat siihen nimen sillä tälle”)
3. Neuvominen/käyttö (”laita tykkikäden sisään se pesäpallo”)

Ohjauspuhe koski yleisesti leikin etenemistä ja leikissä esiintyvien esineiden käyttöä, ja oli siis näin leikin sujuvuuden, jatkuvuuden sekä rakentumisen palveluksessa. Ohjauspuheessa nousi esille leikkiä vahvasti suuntaavia toiminnallisia ehdotuksia, toteamuksia ja käskyjä. Esimerkiksi kommentissa *“laita tykkikäden sisään se pesäpallo”* valjastetaan leikkiin uusi idea: aiemmin leikissä huomion keskiöön nousseet pesäpallo ja tykkikäsi keksitään yhdistää. Lienee sanomattakin selvää, että tästä seuraa pesäpallojen ammuskelu tykkikädellä. Myöhemmin leikissä esiintyy vielä megaraketti ja megatykki.

Neuvottelu

Neuvottelupuhe leikissä oli joko leikin puitteissa tai ”sisällä” tapahtuvia ehdotuksia leikkiin liittyen, tai sitten leikin ”ulkopuolelta” tulevia ehdotuksia, joilla pyritään määrittämään leikin reuna-ehtoja ja aiheita. Leikin sisällä tapahtuva neuvottelupuhe koski

1. tapahtumia,

1. Ehdotus/leikki/tapahtumat ("sitten tähän päähän tulee tämä..sopiiko. tai tämä.. kumpi näistä")
2. Ehdotus/leikki/tapahtumat ("kyllä sinä saat tulla kylään..miksi sinä et tule minulle kylään")
3. Ehdotus/leikki/tapahtumat ("sopiiks et tää ei vieläkkää tuntenu kuka se on...jooko se tuns nytte kun se näki et se oli peikko")

2. toimintaa, tai

1. Ehdotus/leikki/toiminta ("teenks mä koirakakun?")
2. Ehdotus/leikki/toiminta ("jooko tää osais kiivetä narua")
3. Ehdotus/leikki/toiminta ("mennäänkö tänne rakettiin")

3. leikin järjestymistä.

1. Ehdotus/leikki/järjestyminen ("ei saa valua niin tämä on tässä näin, haittaako?")
2. Ehdotus/leikki/järjestyminen ("minulla on sähköhikitausti, sopiiks että tos lukee..")
3. Ehdotus/leikki/järjestyminen ("jooko ne on niiden yhteinen laiva")

Leikin ulkopuolelta tapahtuva neuvottelupuhe liittyi taas

1. leikin aiheeseen, ja

1. Ehdotus/leikin ohjaus/aihe ("ollaanko piilosta...minä haluan olla ainakin...onko se sinun lempileikki?")
2. Ehdotus/leikin ohjaus/aihe ("aletaanks pelaamaan")
3. Ehdotus/leikin ohjaus/aihe ("leikitäänkö kotia?")
4. Ehdotus/leikin ohjaus/aihe ("taas tulla lääkäriin")

2. leikin rajoihin ja reuna-ehtoihin.

1. Ehdotus/leikin ohjaus/rajat ("ei saa ottaa käsiin, sopiiks et täs pelis ei saa")
2. Ehdotus/leikin ohjaus/rajat ("mul saa olla vaan kaks")("me käynnistetään kohta")("ei koko maailma voi olla raketti!")
3. Ehdotus/leikin ohjaus/rajat ("mikään ei saa valua niin sen takia tämä on tässä näin")
4. Ehdotus/leikin ohjaus/raja ("tätä ei saa olla ja tätä")

Vaikka leikki saattaa ulkoisesti vaikuttaa suhteellisen vapaalta ja erilaisia mahdollisuuksia sallivana toiminnan ja vuorovaikutuksen muotona, tietyistä asioista katsottiin kuitenkin aiheelliseksi neuvotella. Leikki on jaettua tekemistä, ja sillä täytyy siksi olla jossain määrin yhteiset reuna-ehdot; samaan tapaan kuin mikä tahansa urheilulaji tai peli on yhtä kuin sen säännöt (rajat). Esimerkiksi leikissä joka tapahtui nukketalon kaltaisessa pienoismallissa, kaksi hahmoa (joista toisen koti talo oli) kohtasi käyskennellen ja hyppien tilassa vapaasti, välillä talon pihalla, välillä katolla. Silti yhdessä vaiheessa leikkiä katsottiin aiheelliseksi varmistaa, että toinen hahmoista "saa osata" kiivetä narua pitkin (*"jooko tää osais kiivetä narua"*). Leikin näennäisestä vapaudesta huolimatta siinä oli siis tietyt ehdot, joista haluttiin

yhdessä neuvotella. Leikin ulkopuolelta käsin käydyllä ohjauspuheella otettiin kantaa leikin aiheeseen ja sovittiin leikissä noudatettavista reunaehdoista, joiden puitteissa leikkiä jatkettaisiin. Kolmen leikkijän pallopelistä otetussa esimerkissä (*“ei saa ottaa käsiin, sopiiks et täs pelis ei saa”*) pallon potkimista ja muuta käsittelyä ehdotetaan käytäväksi ilman käsiä. Siitä eteenpäin palloleikki jatkuu tämän ehdon puitteissa. Ehtojen määrittelemisellä ikään kuin *“pistetään leikki pystyyn”*, sovitaan toiminnan ehdoista, jotta voidaan alkaa yhdessä koettelemaan miten ehtojen puitteissa voidaan toimia.

Ristiriidat

Nimesin ristiriidoiksi ne kommentit, joissa tuli esille jokin

1. ristiriita,

1. Ongelma (*“mikä tän oikee nimi on?”*)
2. Ongelma (*“sitäpaitsi mis tuomari”*)
3. Ongelma (*“mikko mä en saa mitenkää maalia”*)
4. Neuvottelu/kiistely (*“tämä on niitti...ei vaan se on nipistäjä”*)

2. ratkaisu, tai

1. Ratkaisu (*“ei oo tuomareita”*)
2. Ratkaisu/esineiden käyttö (*“niihin käytetään mailaa”*)
3. Ratkaisu (*“no minä nukun täällä”*)

3. tarve.

1. Tarve (*“mä tartten tyynyjä jakkaran saa..”*)
2. Tarve (*“pitää ottaa potta”*)(*“onks kyniä?”*)
3. Tarve (*“tapetaan se tällä”*)
4. Tarve/funktio (*“pitää laittaa purkki, ja tosta otetaan purkki”*)(*“pitää poistaa niiteillä”*)

Nimesin tämän teeman ristiriidoiksi, koska esiin tulleet ongelmat ja tarpeet olivat kuin leikin edetessä vastaan tulevia ristiriitoja, jotka täytyi ratkoa ennen kun leikki voi jatkua. Ongelmat olivatkin välittömiä; niitä ei jätetty sikseen, vaan niitä kohti orientoiduttiin, pyrkien ratkaisemaan ne välittömästi. Ongelmien ratkominen oli myös osa leikkiä ja sen rakentumista.

Kuvittelu

Viimeinen kuudesta leikkipuheen teemasta oli kuvittelu, johon olen katsonut kuuluvaksi

1. leikkiin eläytymisen,

1. Eläytyminen/fiilistely ("paikkaa paikka, sattuu sattuu!")
2. Eläytyminen/esine ("uu käärme siinä uppista")
3. Eläytyminen/esine ("turvavyöt kiinni")
4. Eläytyminen/Roolin mukainen puhe/toiminta ("siksi koska lääkäri määrää")

2. uudet ideat, ja

1. Idea ("otetaan korva pois")
2. Idea/kehittely ("kassakone tulee sisälle")
3. Idea/kehittely ("laittaa tää mun oma laukku johon mä laitan noi.")

3. mielikuvat.

1. Mielikuvitus/mielikuva ("mä annan sulle synttärilahjaks tällasen kruunun")
2. Mielikuvitus/mielikuva ("ne on raketteja, räjähtäviä")
3. Mielikuva/kehittely/esineen käyttö ("sillä kuristetaan")
4. Mielikuvitus/kehittely/leikki ("me ohjataan tää avaruuteen")

Leikkiin eläytymiseen olen katsonut kuuluvaksi sellaisen puheen ja huudahdukset, joissa leikkijä ilmaisee erityisen selkeästi eläytyvänsä tilanteeseen tai rooliin leikissä. Ideat ja mielikuvat ovat tämän työn kannalta erityisessä asemassa, koska aiemmin kuvatun luovuuskäsityksen keskiössä on juuri mielikuvien uusi ja omaperäinen yhdistely ja sen tuleminen sosiaalisesti jaetuksi ja ymmärretyksi. Ideat ja mielikuvat ovat siis tässä yhteydessä kommentteja, joissa tuodaan julki jokin uusi leikin aiheeseen liittyvä asia. Mielikuvat koskivat yleisesti leikkiä ja sen kehittelyä ("*siinä tapauksessa pitää laittaa noi..sunki pitää laittaa hanskat..*", "*ota tosta, tosta pitää ottaa toi pois ja laittaa se ja alkaa imemään*"), tai leikissä esiintyvien esineiden käyttöä ("*ota kännykkäsi ja soita*", "*sillä kuristetaan*").

Tutkimuksen teoria-osan valossa oletuksena on, että ympäröivään sosiaaliseen maailmaan osallistuminen ja vuorovaikutus edesauttaisi mielikuvituksen tuottamien uusien mahdollisuuksien koettelua. Havainnoimissani leikeissä esiin nousseet mielikuvat, ideat ym. voisivat olla juuri tällaisen koettelu tuloksia. Analyysin edetessä kävi kuitenkin selväksi, että erillisten kommenttien käsittäminen "vain" uusiksi ideoiksi ei tuntunut riittävältä. Ideoita ja mielikuvia edelsi tavallisesti jonkin prosessi, jonka pohjalta idea rakentui; leikissä oli

esiintynyt sisältöjä, joiden varassa uudet ideat saivat alkunsa. Esimerkiksi yhdessä leikissä ihmeteltiin vastuskuminauhaa.

2 en mä tiedä
 1 mummillla on tollanen mut erilainen, sillä tehään tälleen..jumpataan
 2 sillä voi tehä näin
 P aijaa, mitä muuta sillä voi tehdä? Onks se sun kaulaliina?
 2 ei vaan..kuristetaan

Toinen leikkijä keksii, että kuminauhaa voisi käyttää kuristamiseen. Idean “sisältö” on siis uusi käyttötarkoitus vastuskuminauhalle - kuristaminen. Kuminauha totisesti sopisikin siihen tarkoitukseen hyvin; sen voi kietoa kaulan ympärille ja sen kiristäminen on kätevää sen venyvyyden ansiosta.

Toisessa esimerkissä yksi leikkijä keksii “tykkikäden”, joka ampuu pesäpalloja (muovisia sulkapalloja). Keksintöä edeltää prosessi, jossa huomion kohteeksi nostetaan muoviset sulkapallot. Pallot virittävät ajatuksen siitä, että niitä voitaisiin kenties lyödä tai ampuu (*“miten niihin käytetään mailaa”*). Maila on seuraavassa kommentissa vaihtunut tykiksi, ja kohta palloja jo ammutaan “tykkikädellä”.

1 munkin kotona on tollasia pesäpalloja
 P onks ne pesäpalloja
 2 miten niihin käytetään mailaa
 P te saatte hei pojat myös käyttää niitä leluja sieltä kaapista jos halutte
 3 kaapista, kivaa. tehään ruokaa
 2 mä haluisin tykkii
 3 löydänsä mäki tykkiä

 1 laita se tykkikäden sisään pesäpallo, sit se lentää, pum
 1 pesäpallo
 3 pamm

Tykkikäden ja sillä ampumisen keksimiseen osallistuivat tässä esimerkissä kaikki kolme leikkijää. Keksimistä ennakoivia toimia oli muun muassa “pesäpallojen” valikoituminen huomion kohteeksi, mailan käyttämisen mainitseminen, tykin mainitseminen, osallistuminen tykin etsintään, tykin “asentaminen” käteen, tykkikäden mainitseminen ja sen toiminnan kuvaus, sekä tykkikäden toimintaan ja käyttöön eläytyminen.

Olen edellä analysoinut leikissä ilmaistuja yksittäisiä sanoja ja kommentteja ja eriteltyt eri teemojen alle millaisia sisältöjä leikeissä tuli esille ja millaisista ilmaisuista tai “rakennuspalikoista” leikkiä rakentava puhe koostui. Koska tutkimukseni aihe, luovuus, ei ole vain yksilökohtainen, vaan aihepiiristä, ympäristöstä ja sen merkityssuhteista riippuva, ilmiö, tarkastelen leikkejä seuraavaksi tapahtumaketjuina (episodit), joillaisiksi leikit vaikuttivat jäsentyvän.

4.3.2 Episodit ja alukkeet

Toimintojen nimeämisen jälkeen saatoinkin tarkastella litteroitua aineistoa uudella otteella. Palasin lukemaan litteroituja leikkejä ja niistä tehtyjä tiivistettyjä versioita, joissa lasten kommentit oli nimetty niiden funktion mukaan, kuten edellä on esitetty. Tällä kertaa laajensin perspektiiviäni, ja edellisessä vaiheessa tehtyjen havaintojen innoittamana päädyin hahmottelemaan leikeissä ilmeneviä tapahtumaketjuja tai tietyn aiheen käsittelyyn liittyviä dynaamisia prosesseja, joilla vaikutti olevan alku, jonkinlainen käsittelyvaihe ja loppu. Nimitän näitä tapahtumaketjuja episodeiksi. Episodien hahmottuminen oli seurausta analyysin edellisestä vaiheesta, jossa nimesin lasten kommentteja. Analyysin lomassa havaitsin, että yhden asian esiin nousu näytti vaikuttavan siihen, mitä seuraavaksi nousi esille, kuten aiemmin esitettyssä esimerkissä, jossa pesäpallot vaikuttivat antaneen sysäyksen mielikuvalle mailasta, ja edelleen tykistä, päätyen avaruusraketin rakentamiseen ja laukaisuun. Seuraava episodi on katkelma kotileikistä. Tilannetta edeltää kodin rakentaminen kahdesta suuresta pahvilaatikosta. Leikkijät kaatavat laatikot ja huomaavat tarvitsevänsä kotiin ruokaa.

2 kaadetaa tää
 2 sit tehään tämä...koti kiinni
 1 veera tuu tänne veera
 2 ei ei vielä, haetaan ruokaa meille, aletaan laittaa meille ruokaa
 1 joo

 2 tämmönen jos meistä syntyy vauva
 1 täälä on vauva..täälä on..
 1 veera, tää on poikavauva. .kato vaikka..kato
 1 sil ei oo vaatteit ku se justii syntyy
 1 ooks äiti vai isi
 2 vaikka isi
 1 mä oon äiti
 2 okei

Tämä leikistä eristetty episodi saa alkunsa Veeran (2) hakiessa ruokaa lelukaapista, jolloin hän huomaa vauva-nuken, jonka toteaa myös sopivaksi kotileikkiin. Vauva nimetään poikavauvaksi. Vauvan alastomuus (kenties) herättää mielikuvan siitä, että se on vasta syntynyt. Siitä seuraa neuvottelu vanhempia koskevasta roolijaosta, ja Veera valitsee isän roolin, jolloin Viiville jää äidin rooli. Rooleista sopimisen jälkeen puhe ruoasta jatkuu ja mukaan tulevat kotieläimet ym.

Perehdyn seuraavaksi siihen miten episodit saivat alkunsa, eli toisin sanoen mitkä leikissä esille tulleet asiat saivat uuden episodin alkamaan. Tunnusomaista episodille (ja asettamieni ehtojen mukaista) oli siis jokin aluke, josta käytin analyysissä työnimeä ”triggeri”.

Alukkeella tarkoitan jotain ilmaisua, joka kiinnittää sanojan ja muiden leikkijöiden huomion siinä määrin, että se tulee leikkijöiden huomion keskipisteeksi. Aluke on jonkin asian sanallistettu muoto, joka esille tullessaan kerää leikkijöiden huomion. Alukkeen jälkeen seuraa episodin kehittyminen tai työstäminen. Alkamalla kehittämään aluksi esitettyä asiaa leikkijät antavat hyväksynnän esitetylle alukkeelle. Kehittelyllä tarkoitan siis alukkeessa esille tulleen sisällön käsittelyä ja eräänlaista koettelua. Episodin päätöksellä tarkoitan käsittelyn tuloa jonkinlaiseen päätökseen. Jotkut episodit päättyivät avoimina.

Seuraava episodi on kahden leikkijän lääkarileikistä. Leikissä on tätä episodina ennen käynyt ilmi, että toisella leikkijöistä on ”*tosi vakava tauti*”. Tämän jälkeen ihmetellään hetken kameraa, jolla kuvasin leikkiä. Episodi saa alkunsa lääkärin kehotuksesta käydä makaamaan.

1 voisitko mennä tuohon makaamaan?

2 makaamaan..joo

1 sitten nämä kaikki on

1 aloitetaan ottamaan verta

2 liian pitkä..

1 aloitetaan veren ottamisesta

2 uuuuh vedin tosi kauas

1 nyt tehdään verijuttu tuohon..tuohon otsaan että mikään ei saa valua niin sen takia tämä on tässä näin..haittaako?

2 ei..haittaa se

1 selvä, sit jos ei..jos et suostu siihen sitten otetaan täältä..otetaan tästä..iiiiiii.. laastari, hieno laastari, noin, tehty. kirjoita nimi

Episodin aluke on leikkiä ohjaava kehoitus käydä makaamaan. Alukkeen jälkeen lääkärin roolissa oleva leikkijä varmistaa, että ”*kaikki nämä on*”, mikä tarkoittaa aiemmin sovittua potilaan taudin kuvausta. Episodin sisältö on verinäytteen ottaminen, ja toimenpiteelle tuotetaan selkeä päätös, kun potilas saa laastarin. Tässä episodissa on alukkeen jälkeen lyhyt

kehittely ja selkeä loppu. Kaikki episodit eivät tulleet ratkaisuun, vaan osa saattoi jäädä avoimeksi. Leikeissä esiintyneet episodit olivat eri mittaisia ja sisällöltään hyvin vaihtelevia. Neljässä aineiston seitsemästä leikistä hahmottui kahdeksan episodtia, kahdessa viisi, ja yhdessä neljä.

Analyysin tässä vaiheessa jäsensin episodit niiden alukkeiden mukaan. Tein jäsennyksen samaan tapaan, kuin aiemmin leikkipuheen funktioita (nimeäminen, ohjaaminen, ongelma, jne.) nimetessäni. Seuraavassa episodien alukkeiden funktiot ja niiden määrät koko aineistossa.

1. Esineet (13)
2. Selostaminen (12)
3. Ohjaaminen (6)
4. Tarve (6)
5. Ongelmat (3)
6. Ideat (10)

Episodit saivat tyypillisesti alkunsa jonkin esineen nimeämisestä, leikin tai toiminnan selostamisesta tai uusista ideoista, kuten oheisesta luettelosta ilmenee. Tarpeista kumpuavat episodit olivat yhtä lukuunottamatta kaikki kahden leikkijän lääkarileikeistä.

2 sinun pitää syödä ensin lääkkeesi
 P no lääkkeet mä voin vielä ottaa mutta sitten mä käyn tohon
 1 ota nämä, eka tämä nämä
 P onks tää se lääke
 2 eei vaan
 1 siin oli suklaata
 P ompa herkullista lääkettä..kump lääkkeet olis aina tällasia
 2 et voi vielä lähteä
 2 sitten vielä päärynämehu
 2 stten vielä sitruunamehu

Oheisessa esimerkissä olen itse (P) osallistettuna lääkarileikkin potilaan roolissa. Episodi saa alkunsa lääkärikäynnille tavallisesta tarpeesta syödä lääkkeet. Episodi kehittyy useamman lääkkeen ja suklaan annosteluun. Lopuksi tarjoillaan vielä sitruunamehu ja päärynämehu, ja episodi päättyy siihen. Lääkarileikeissä ilmaantui useampia tämän kaltaisia leikin aiheen mukaisia tarpeita, joita seurasi niitä käsittelevä episodi.

Myös ohjaamisesta sikiävät episodit olivat yhtä lukuunottamatta lääkarileikeistä.

Lääkarileikkien ohjaaminen oli leikin rooleihin mukautumisesta seuraavaa ohjauspuhetta,

kuten *“soita äitille”*. Tällaisen rooleihin mukautumisen voisi tulkita myös eläytymiseksi, mutta nimesin sen tällaisissa yhteyksissä ohjaamiseksi sen selkeän ohjaavan funktion takia. Ongelmat olivat aineistossa lähes olematon episodien synnyttäjä. Yhdessä jalkapalloleikissä nousi esiin kaksi ongelmaa, jotka tulivat ratkottuiksi melko vähäisen käsittelyn seurauksena. Seuraava esimerkki on ainoa kahta kommenttia pitempi ongelmasta alkanut episodi.

1 mikko mä en saa mitenkää maaliia
 3 no ota tosta

 täältä, ja pallo tuli täältä, se teki tuol kokoajan näin, kieri kieri tosta
 1 nii
 1 eiii
 1 ei.. tolleen on hyvä huijaus
 3 ja se teki viel huijauksen
 3 vitsit..
 3 maali sisään
 1 vedit tuolta
 3 vedin tuolta, sii oli ihan pikkunen koko ku mä vedin sielt

Yksi pelaajista valittaa kun ei saa maalia. Toinen tarjoilee hänelle *“avopaikan”*. Episodin loppu käsittelee avopaikasta tehtyä maalia.

Esineistä alkunsa saaneet episodit olivat luonteeltaan kehittäviä ja kirvoittivat uusia mielikuvia ja värityivät leikkejä ja niiden aiheita. Esineitä koskeva kehittäminen synnytti myös uusia ideoita. Esineiden ja niiden nimeämisen lisäksi uudet ideat synnyttivät monia episodeja. Seuraava esimerkki (samasta leikistä kuin edellinen) on tyypillinen esineen nimeämisestä sikiävä episodi.

2 tuppi
 2 ei vaan siis näin
 1 kuulolaite
 P kuulolaite
 2 kuulolaite
 P nyt mä kuulenki mitä te puhutte. Laitetaanko puhelin tohon
 2 katsotaan toinen korva
 P mitäs sieltä löytyy
 2 pöpöjä
 P löytykö pöpöjä
 2 pitää poistaa niiteillä
 P huhhuh
 2 missä niitit..
 1 otetaan korva pois
 2 korvakuulolaite
 P lähtikö pois ne pöpöt
 2 joo
 P tähän on loistava lääkäri

Toisen leikkijän nimeämä “tuppi” merkityksellistyy kuulolaitteeksi. Kuulolaite ohjaa huomion korviin, jotka tutkitaan seuraavaksi. Korvista löytyneet pöpöt poistetaan niiteillä, ja korvan poiston jälkeen pöpötkin lähtivät pois.

Myös uudet ideat olivat aineistossa tuottoisa aluke episodeille. Ideat liittyivät tavallisesti leikin rakenteluun ja selostamiseen niin, että ideaa alettiin kehittelemään tai leikkimään. Alukkeena toimivia ideoita saattoi seurata uusia ideoita. Seuraava episodi lääkarileikin yhteydessä alkaa oiretta koskevasta ideasta (pullea sormi).

1 minä tein justin tuon, ja nytten tehtiin sitten..pullean sormen
 2 tämä on pullea sormi
 1 selvä
 2 sen takia siinä on side..pään kautta
 1 pitää ottaa paljon rokotusta
 2 aha
 1 nyt tää otti nukutuslääkkeen sille
 2 jippi! ei saa kattoa!
 P mä en kato, mä kirjoitan..
 1 valmiina ottamaan..silmät laittaa kiinni. hoitajat valmiiksi, silmät kiinni
 2 miksi?
 1 siksi koska lääkäri määrää
 2 lääkäri ei määrää
 1 nyt..nyt se nukahti
 1 nyt se nukkuu
 2 joo
 2 mä en laita silmät kiinni
 1 sä et laita silmät kiinni mut se silti oli nukkumassa
 2 joo mut tää teki myös tällasen
 1 se teki unessa
 1 tää laitto maksass...nyt se nukahti silleen oikeesti et se ei tehnyt mitään
 2 ei nukahtanut..tää aina yöllä tekee näin
 1 sit tää leikkas sen sormen
 2 mun sormi on irti jee
 1 /&%ite vaihdetaan uusi sormi
 2 sormiaa, mul ei oo sormia
 1 tää oli nyt sormi..tää sormi
 2 jooo
 1 tää oli nyt sen..noin vaihettu! ja nyt annetaan..siinä oli vielä pulleutta siinä sormessa. nyt annetaan rokotus siihen sormeen
 2 kunnoilla..kunnoilla..näillä kunnoilla, kaikilla
 1 selvä, anna ne. älä tee mitään muuta
 2 nää pitää olla täällä, et ne antaa lääkkeitä. eikö niin alma? antaa lääkkeitä..
 1 voisitko antaa sen sormen joka on pullea? noin..noissa kaikissa oli sitä lääkettä jota&%##
 2 paikkaa paikka, sattuu sattuu
 1 nyt laitetaan sellainen piikki (?) josta ei satu, noin
 2 au!
 1 laitetaan nytten laastari

Lääkarileikissä on käytössä laminoidut laput, joissa on kuvitettuna erilaisia oireita. Toinen leikkijöistä saa kuvista idean “pullea sormi”-oireesta. Pulleus synnyttää episodin, jossa vaivaa

hoidetaan leikkaamalla, rokottamalla ja lääkkeillä. Episodi päättyy kun vaiva on hoidettu ja sormeen laitetaan laastari.

Leikkipuheelle tavanomainen leikin ja toiminnan selostaminen synnytti myös monia episodeja. Seuraavassa episodissa leikitään pienillä leluhahmoilla, jotka seikkailevat leikkikodissa. Toinen leikkijä selostaa hahmon toimintaa ja käy nukkumaan. Peti onkin toisen hahmon peti ja episodi ratkeaa, kun ensimmäisenkin leikkijän hahmolle löytyy peti.

1 huppista, kuppista..avattuu..kiitos. minulla..minä haluan mennä tähän
2 se on minun peti
1 minun on niin väsy, saanko hetken nukkua
2 vaikka ihan..mene vaikka tähän
2 se on minun peti!!
1 no minä nukun täällä

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa irrottaudun analyysi-osan jäsentelystä leikkipuheen kommenttien funktioihin, ja tarkastelen analyysissä esille nousseita keskeisiä huomioita heijastellen niitä teoria-osassa esitettyihin näkökulmiin luovuudesta. Luvun viimeisessä alaluvussa kokoan tutkimuksen keskeiset tulokset vastausten muodossa tutkimuskysymysten alle.

5.1 Tiiliskivi vai pesusieni - opitut merkitykset sulautuvat leikin kautta havaittuun maailmaan

Tutkimukseni tarkastelee kieltä ja sen avulla välittyviä merkityksiä. Kuten olen aiemmin todennut, käsitän kielen sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta osallistumisena ja intentionaalisenä. Lisäksi Gergenin (2009) konstruktivistista ajattelua mukaillen käsitän, että tarkkaavaisuuden suuntautuminen (tässä tapauksessa kielellisen ilmaisuuden ohjaamana leikissä) määrittää maailman kokemista. Tästä seuraa, että se mitä lapset ilmaisevat leikissä tulee tulkituksi lasten kokemusta määrittävänä ja heidän tarkkaavaisuuttaan leikissä ohjaavana sosiaalisen osallistumisen muotona. Tarkkaavaisuuden kohteen valikoitumista havainnoimalla voidaan näistä lähtökohdista tulkita sitä, mikä on lapsille merkityksellistä leikissä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa nimesin lasten kommentteja, ja jäsensin niitä selvittääkseni mitä leikissä tulee ilmaistuksi. Tarkoitan havainnolla kielellisesti ilmaistua havaintoa, joka ilmeni tavallisesti esimerkiksi leikissä käytetyn esineen nimeämisinä. Gergeniläisen konstruktivismin (myös vygotskilaisen näkökulman) puitteissa esineen nimeämisessä on keskeistä se, mikä leikkijöiden havaintokentän lukemattomista sisällöistä tuli yhteisen tarkkaavaisuuden kohteeksi ja millaisia merkityksiä lapset aiempien kokemustensa varassa antoivat sille. Havaitsemiseen ja havaintojen ilmaisuun liittyen analyysissä nousi kolme kiinnostavaa huomiota. (1) Havaitut esineet ja asiat tulivat leikissä nimetyiksi suhteessa leikin kontekstiin tai omakohtaisten muistojen varassa. Esimerkiksi kotoa tuomani leipurin muovinen taikinalasta soveltui lääkäroleikissä paperiksi, jolle potilas kirjoitti potilastietonsa. Sulkapallot taas tulivat tunnistetuiksi sulkapalloiksi, kun yksi leikkijöistä oli pelannut sulkapalloa. (2) Esineiden ja asioiden nimeäminen oli leikeissä

soveltavaa ja leikin sujuvuudelle alistettua; valitun esineen ei välttämättä tarvinnut edustaa kovin totuudenmukaisesti sitä, mitä sen leikittiin edustavan. Tärkeämpää vaikutti olevan leikin sujuva jatkuminen esineiden ollessa välineellisessä osassa. Esimerkiksi yhdessä lääkärileikissä muovinen autotalon luiska, jota pitkin pikkuautot pääsevät talon katolta “katutasolle”, kelpasi kävelykepiksi. (3) Esineiden soveltaminen tuli tavallisesti sanallistettua (esineitä ei “vain alettu käyttämään”, vaan niiden käyttöönotto ja representaation kohde julkilausuttiin), ja useinmiten - joskaan ei aina - esine hyväksyttiin edustamaan tarvittavaa tehtävää. Esineiden havaitseminen niitä nimeämällä oli siis myös eräänlaista sopimista siitä mitä esineet tai roolit leikissä edustavat.

Vaikka esineiden nimeämisen soveltava, välineellinen ja sopimuksen omainen luonne antaakin kuvan siitä, että leikkijät voivat melko vapaasti nimetä esineitä haluamallaan tavalla, havaintojen omakohtaisuus toi kuitenkin esille, että lapset olivat orientoituneet tunnistamisessa kohti esineen “todellista” merkitystä. Esimerkiksi kotoa tuomani korkkipuinen “joogablokki” selitettiin “tiiliskiveksi” (toisessa leikissä myös pesusieneksi), johon lisättiin vielä, että *“se kuuluu seiniin...se on varmasti betonia”*. Useampaan otteeseen myös selvisi, että lapsilla oli omakohtainen kokemus (“tieto”) esineestä, ja siitä mitä sillä tehdään. Esimerkiksi vastuskuminauha tunnistettiin (*“mummilla on tollanen...sillä jumpataan”*) jumppaamisessa käytettäväksi välineeksi, koska samanlainen oltiin nähty mummin luona.

Teoria-osassa esitetty näkemys luovuudesta vapautena havaita ilman ennalta määriteltyjä merkityksiä tarkoittaisi tässä yhteydessä sitä, että edellä esitetty lasten orientaatio kohti esineiden “oikeita” merkityksiä olisi suuntautumista vastakkaiseen (kuin luovaan) suuntaan; Kuitenkin sen sijaan, että lapset olisivat ilmaisseet havaintojaan asioista vailla ennalta oletettuja merkityksiä, he vaikuttivat suorastaan pyrkivän merkityksellistämään esineitä leikin puitteisiin - joko omakohtaisiin muistoihin pohjaten, tai sitten merkityksiä keksien ja sopien. Leikin aihe ympäröivänä skeemana (eli mielen tasolla olevana käsityksenä tai mallina ulkoisen maailman periaatteista) oli ilmaistuja havaintoja määrittävä asiayhteys, ja havainnot saivat sisältönsä suhteessa siihen. Tämän perusteella voidaan todeta, että mikäli luovuutena pidetään havaitsemisen vapautta ympäröivästä merkityssuhdeverkosta, aineistona olleiden leikkien tapauksessa luovaa havaitsemista ei ollut nähtävissä. Totesin aiemmin, että

vapaus-näkökulman mukaan ennalta asetetut kategoriat ja yleistyksiset estävät vapaata havaitsemista. Leikissä lapset suorastaan tuntuivat pyrkivän luomaan puitteita, joiden varassa havaitseminen ja erilaisten ideoiden koettelu voi tapahtua.

5.2 Sulkapallot ja mailat vs. raketit ja tykkikäsi - leikkitilanne kahdella tasolla toteutuvana kokonaisuutena

Csíkszentmihályin (1996) luovuuden systeemimallin mukaan luovuus toteutuu yksilön, ympäristön ja erityisalan välisillä rajapinnoilla vuorovaikutuksen, merkitysten ja ympäristön vasteen ehdoilla. Teoria-osassa tuli esille, kuinka lasten luovuus ja toimintakenttä käsitetään erilaisiksi kuin aikuisten (Vygotski, 2004; Russ, 2012, ym.), ja siksi niitä tulisi tulkita eri tavalla. Tässä kappaleessa hahmottelen lasten leikkitilannetta systeeminäkökulmasta analyysissä tehtyjen havaintojen valossa.

Systeemimallia mukaillen leikkijät voisi käsittää yksilöiksi, muut leikkijät ja leikkihuoneen ympäristöksi, sekä leikkimisen erityisalaksi. Leikistä neuvottelu ja sopiminen toivat systeemimallin hahmottamiseen kuitenkin haastavan lisän; neuvottelu ja sopiminen tapahtuivat toisinaan leikin “ulkopuolelta”, ja toisinaan leikin “sisällä” (eli roolien välillä leikin aiheen puitteissa), lasten edustaessa leikissä toimivia hahmoja, kuten “lääkäri”, “varapomo” jne. Siinä missä Csíkszentmihályin mallissa erityisalalla tarkoitetaan symbolitason sääntöjen ja prosessien kokonaisuuksia, lasten leikissä erityisala *luotiin yhdessä* leikin aiheista ja roolituksesta sopien. Kulloisenkin erityisalan (leikin aiheen) sisäinen kulttuuri tuli osittain (silloin kun tietoa oli saatavilla/olemassa) omakohtaisista kokemuksista (kuten esineiden nimeämisen ja tunnistamisen yhteydessä tapahtui), ja välillä taas soveltaen ja omia merkityssuhteita luoden, kuten esimerkiksi lääkärileikin keksityt toimenpiteet (oire: pullea sormi, toimenpide: sormi poistetaan) tai avaruusraketin lähdön valmisteluun liittyvät toimet (“myrkkyjuomien” jako yms.). Csíkszentmihályi (1996) toteaa myös, että erityisalat ovat osa suurempaa kulttuurin kontekstia. Voidaankin todeta, että lasten leikkien aiheet (lääkäri, koirasynttärin, avaruusraketti ym.) olivat kaikesta vallattomuudestaan huolimatta kulttuurimme mukaisia tapahtumia. Samaan tapaan siis kuin esineiden merkitysten johtamisessa, myös leikin erityisalojen kohdalla leikin rakentelua vaikutti ohjaavan osin 1. omakohtaiset ja todellista maailmaa jäljittelevät motiivit, ja toisaalta 2. syntyneiden

mielikuvien ja ideoiden (koirakakku, tykkikäsi ym.) sovittaminen ja kokeilu leikin aiheiden kontekstissa.

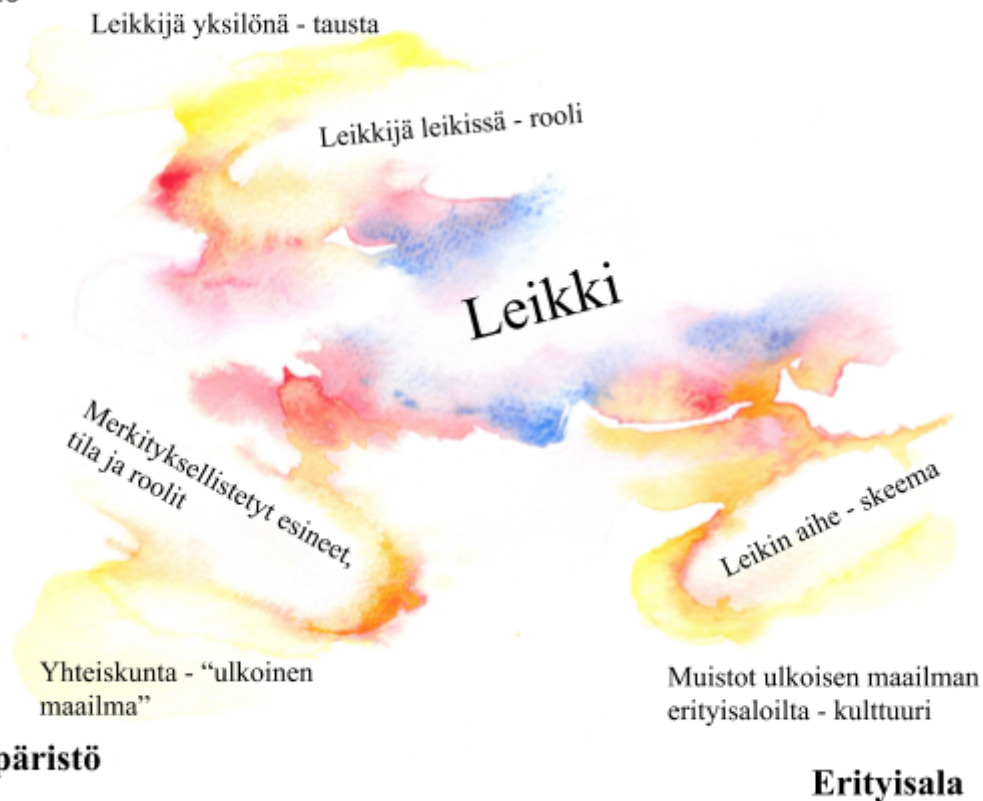
Erityisalan tapaan myös kenttä, eli ihmiset jotka toimivat erityisalalla, oli leikeissä sopimuksenvarainen ja muuttuva. Csíkszentmihályin mukaan kentällä toimivat yksilöt määrittelevät mikä on hyväksyttävää ja asiaankuuluvaa ja mikä ei. Aineistoni perusteella ei voida sanoa selkeästi milloin lapset toimivat leikeissä roolihahmoina ja milloin omana itsenään. Joka tapauksessa on huomion arvoista, että nämä kaksi ulottuvuutta olivat leikissä jatkuvasti tavoitettavissa. Leikkiä ja siinä toteutuvan toiminnan ehtoja määrittävä sopimus- ja neuvottelupuhe tapahtui osittain roolihahmojen välillä (*“teenks mä koirakakun?”*, *“sitten tähän päähän tulee tämä..sopiiko? Tai tämä.. kumpi näistä”*) ja osittain itse leikkijöiden välillä (*“ei saa ottaa käsiin, sopiiks et täs pelis ei saa”, “ollaanko piilosta...minä haluan olla ainakin...onko se sinun lempileikki?”*). Viimeisenä Csíkszentmihályin mallin kolmesta osatekijästä, yksilö, on yhteydessä kenttään erityisalan symbolijärjestelmän välityksellä. Kuten juuri erityisalasta ja kentästä todettiin, niin olivat leikissä yksilötkin sekä roolihahmojaan, että omia itsejään.

Systeemimallin mukaan tulkittuna lasten leikki näyttäytyi siis kahdella tasolla toteutuvana toiminnallisena ja vuorovaikutuksellisenä kokonaisuutena, joissa tiedetyn (aiemmat kokemukset) ja sovelletun (ideat ja mielikuvat) välinen yhteensovittaminen oli keskeisessä osassa. Csíkszentmihályin (1996) mukaan luovuus toteutuu kentän ja erityisalan ehtojen puitteissa, kun uusi idea tulee artikuloituksi ja hyväksytyksi. Leikeissä ilmaistut uudet ideat ja mielikuvat koskivat toimintaa (*“otetaan korva pois”*), kehittelyä (*“sinun pitää syödä ensin lääkkeesi”*) tai esineitä (*“ota kännykkäsi ja soita”, “eiku palikalla lyödään”*). Csíkszentmihályi toteaa myös, että uusi sukupolvi kohtaa tuotetut sisällöt osana erityisalaa ja muuttaa niitä edelleen. Leikissä tuotetut (artikuloit) sisällöt tulivat tavallisesti hyväksytyksi ilman vastarintaa. Hyväksynnän lisäksi tuotetut sisällöt olivat alttiita muutokselle ja uudelle kehittelylle. Esimerkiksi aiemmin käsitellyssä “avaruusraketti”-leikissä “pesäpalloista” (muoviset sulkapallot) ja “mailloista” kehittyi “raketteja” ja “tykkikäsi”.

Leikkitilanteen ulompi taso, “konkreettisen maailman taso”, on ikään kuin pohja, jonka tukemana leikki rakennetaan. Leikki toteutuu “mielen maailmojen tasolla”, joka on osin

opituista aineksista ja osin sovelletuista ja sovituista sisällöistä rakentuvia kokonaisuuksia, joille on ominaista muutosalttius ja soveltavuus. Tämän mallin voisi nähdä niin, että konkreettisen maailman taso on leikissä mielen maailmojen tason palveluksessa; mikäli tarve vaatii, niin leikkiä ohjataan ja korjaillaan konkreettisen maailman tasolta käsin. Tästä edelleen johtaen, mielen maailman työstämisen (eli leikkimisen) voisi tästä näkökulmasta nähdä sanonnan mukaisesti “lapsen työnä”; leikkitilanteet olivat konkreettisen maailman ehtoja mukailevia, episodisia, vuorovaikutuksellisia ja tavoitteellisia. Tällaisten periaatteiden mukaan rakentuneen leikin keskeyttäminen olisi sama, kuin työtä tekevän aikuisen toiminnan keskeyttäminen.

Yksilö



Kuvio 6. Leikki Csikszentmihályin (1996) systeemimallia mukaillen kuvattuna

Oheisessa kuviossa on koottu tiivistettyyn muotoon edellä esitetty kahdella tasolla toteutuva leikki systeemimallia mukaillen kuvattuna. Leikin sisemmällä tasolla ovat leikkijät rooleissaan, leikin rakentunut aihe, sekä siihen liittyvät sanallistetut merkitykset, jotka

koskivat tilaa, esineitä ja rooleja. Ulommalla tasolla vaikuttavat leikkijät “omana itsenään”, kulttuuri (muistot erityisaloilta, kuten lääkäri, synttärät jne.), sekä ympäröivä yhteiskunta.

Ulommalta tasolta käsin leikkiä ohjataan, pidetään yllä ja siitä neuvotellaan.

Csikszentmihályin (1996) mukaan luovuus toteutuu mallissa esitettyjen osatekijöiden rajapinnoilla. Yksilöitä, tässä tapauksessa leikkijöitä, ohjaa kiinnostus ja motivaatio erityisalaa kohtaan, jolta taas välittyy tietoa yksilöille. Muutos tiedossa ja uuden muutoksen simulointi ovat Csikszentmihályin mukaan keskeisiä tekijöitä luovuuden toteutumisessa.

Leikissä muutoksia tuotettiin jatkuvasti ja muutosten simulointi oli keskeisessä osassa leikkiä (esim. sopeutuminen uusiin ideoihin, kuten “tykkikäsi”, “kävelykeppi”, “ei saa ottaa palloa käteen” jne.). Sen lisäksi leikki oli ilmeisellä tavalla ulkoisen maailman tilanteita simuloivaa, joskin samalla joustavaa ja sallivaa. Sikäli kun luovuus nähdään uusien muutosten tuottamisena, voidaan todeta, että systeemimallin mukaan tulkittuna aineiston leikit näyttäytyivät luovuutta edesauttavina vuorovaikutuksellisinä tapahtumina, joille oli tunnusomaista salliva ja joustava ilmapiiri.

Csikszentmihályin (1996) luovuuden systeemimalli on mallinnus usean sukupolven aikana ilmenevästä kulttuuritason luovuudesta, joka muuttaa totuttuja käytäntöjä. Tämä huomioiden mallin soveltaminen yksittäisiin, n. 15-20 minuuttia kestäviin leikkitilanteisiin voi vaikuttaa kyseenalaiselta. Csikszentmihályi toteaaakin kulttuuritasolla vaikuttavan luovuuden olevan “todellista” luovuutta. Tämä määritelmä tekisi kuitenkin mahdollisen luovuuden ilmenemisen lasten leikissä käytännössä mahdottomaksi. Mallin soveltaminen tässä yhteydessä on siis jo sinänsä kannanotto sen puolesta, että myös lasten leikissä toteutuva mielikuvien yhdistely, koettelu ja kommunikoiminen voi olla samaan tapaan luovaa kuin aikuisten luovuus, joskin ideoiden asianmukaisuus (joka on yksi tavallisesti luovuuteen liitetyistä ehdoista) on suhteessa leikkitilanteeseen, eivätkä leikissä esitetyt ideat välttämättä toimitakaan leikin ulkopuolella.

5.3 “Laita se tykkikäden sisään pesäpallo, sit se lentää, pum!” - selostaminen, selittäminen ja ohjaaminen leikin reunaehtojen rakentajina

Taustaoletuksenani leikin havainnoinnissa on ollut, että leikki on ensisijaisesti vuorovaikutustapahtuma, jossa lapsen toimintaa määrittää oleellisesti ympäristö ja muut leikkijät. Tässä yhtälössä huomionarvoinen näkökulma on, että sen lisäksi että yksilöt muodostavat kokonaisuuden, kokonaisuus muovaa yksilöt (vrt. Gergenin, 2009, suhteellisen olemisen malli) ja määrittää uusien yksilöllisten ilmaisujen mahdollisuuksia. Analyysissä tuli esille, että yksi keskeisistä puheen funktioista leikissä on leikin selostamista. Leikin rakentumisen kannalta tärkeä selostamiseen liittyvä huomio oli, että leikkiä selostava leikkijä on keskeisessä asemassa leikin sanelijana ja leikkitilanteen ehtojen määrittäjänä. Leikissä tapahtuva selostaminen näyttäytyi leikkiskeeman tuottamisena jaettuun todellisuuteen. Lisäksi vaikutti siltä, että toiminnan selittämällä pyrittiin ymmärrettävyyteen ja johdonmukaisuuteen. Esimerkiksi lääkärileikissä toimenpiteiden syy tavallisesti sanallistettiin (*“laitetaan sellainen piikki josta ei satu, noin..”, “kylmäside.. laitetaan se kiristykseks”*).

Edellä esitetyn systeeminäkökulman mukaisesti selostaminen on erityisalan puitteiden ja reunaehtojen rakentamista. On huomionarvoista, että selostettujen tilanteiden sisältöjen julkilausuminen koettiin tarpeelliseksi; selostaminen ja toiminnan selittäminen olikin oleellisessa osassa leikin rakentumisen kannalta, sillä selostamalla uudelleenrakennettiin niitä olosuhteita, joissa leikki voi edelleen jatkua ja kehittyä. Toisin sanoen selostamalla rakennettiin leikin yksilöitä muokkaavaa ympäröivää kokonaisuutta. Seuraavassa esimerkissä tulee sanallistettua leikin roolitus (eka pomo, varapomo, vika pomo/koira) ja toiminta (rakennetaan rakettia).

1 leikitään kotia
 2 evert on koira
 3 rakennetaanko me taloa?
 2 rakennetaan, koska me tehään
 1 raketteja
 2 ei ole
 2 antti, toi on antin raketti, toi on antin raketti toi on mun raketti
 1 pikkuiset raketit
 2 mul saa olla vaan kaks
 1 ja meil on vaan yht
 1 piiuuu

2 antil ei saa olla kaks..
 2 mä oon eka pomo
 3 mä oon varapomo
 2 evert on vika pomo
 1 laita se tykkikäden sisään pesäpallo, sit se lentää, pum
 1 pesäpallo
 3 pamm
 2 antti ota se
 2 mul saa olla vaan tämmönen

Ohjauspuhe koski leikin ja sen tapahtumien etenemistä, sekä esineiden käyttöä, ja oli näin leikin sujuvuuden palveluksessa. Toiminnalliset käskyt ja ehdotukset niin ikään suuntasivat leikkiä. Lisäksi leikeissä ilmeni muutamia ongelmia sekä edellä kuvatuilla mielen maailman tasolla että konkreettisen maailman tasolla. Ongelmatilanteita kohtaan orientoiduttiin ja ne pyrittiin välittömästi ratkaisemaan, jotta leikki voisi jatkua. Tämä pyrkimys vaikutti toistuvan sekä leikin ulkopuolella että leikissä.

5.4 “Kato, kävelykeppi!” - mielikuvien ja ideoiden koettelua ja kehittelyä

Asennoiduttuani havainnoinnissa huomioimaan uusia ideoita ja mielikuvia (joiden esiintymisen voisi tulla tulkituksi luovuudeksi), koin aineiston aluksi laihaksi.

Analyysivaiheen alussa olin huomionut muutaman kiinnostavan esille nousseen idean, kuten lääkärileikin lomassa keksityn “sähköhikitaudin” tai toisen leikin yhteydessä viritetyt “koirasynttärät”. Tutkimuksen aiheen huomioiden nämä yksittäiset pilkahdukset tuntuivat kuitenkin hyvin vähäisiltä. Analyysin edetessä aluksi yksittäisten sanojen tasolta alukkeiden ja episodien maailmaan kävi ilmi, että yksittäiset kommentit eivät olleetkaan mielekäs tapa kalastella luovuutta kahdesta syystä (yhden syyn kaksi puolta). 1. Uusilta ideoilta vaikuttavat ilmaukset esiintyvät ja saavat merkityksensä edeltävien merkityssuhteiden varassa. 2.

Toisaalta taas monet kommentit ja ideat rakensivat leikkiä tuottaen edelleen niitä olosuhteita, joiden varassa seuraavat ideat voivat tulla esiin. Tämä leikin jatkuvan ja alati uudelleen rakentuvan luonteen ominaisuus kävi ilmi siitä, miten analyysissä ruoditut episodit syntyivät, kehittyivät ja toisinaan päättyivät.

Yhtenä luovuuden ehtona pidetään yleisesti uutuutta ja omaperäisyyttä. Vygotskin (2004) esittämissä neljässä luovaan mielikuvien yhdistelyyn liittyvissä huomioissa mielessä tai

muistissa olevat mielikuvat ovat tärkeä, ellei välttämätön, sisältö luovuuden ilmentämisessä. Lyhyesti muotoiltuna teoria-osassa esitetyt Vygotskin huomiot olivat, että 1. kuvittelun ainekset ovat aina peräisin aiemmista kokemuksista, 2. uusia kokemuksia voi tuottaa mielikuvien avulla, 3. mielikuviin liittyvät tunteet ovat olennaisessa osassa merkitysten annoissa, ja 4. kuviteltu tulee todelliseksi toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena on näistä huomioista neljäs - kolme muuta jää tutkijan tulkinnan varaan. Voidaan kuitenkin todeta, että kolme ensimmäistä prosessia ovat ”sisäisiä” ja jäävät näin aina ilmaisun varassa tulkittaviksi. Analyysissä tuli esille kaikista näistä luovan prosessin vaiheista kieliviä ilmentymiä. 1. Kuvittelun - tässä tapauksessa sanallisesti jaetun mielikuvien ilmaisun ja koettelu - sisällöt heijastelivat konkreettisen maailman ilmiöitä, ja lasten puheissa tulikin välillä esille, kuinka jokin asia tiedettiin aiemman kokemuksen perusteella. (*”sulkapallot...mä oon joskus pelannut sulkapalloo”, ”ainakin mä tiää että se on telliskivi”*) 2. Episodien rakentuminen ja episodien myötä esille tulleissa uusissa ideoissa näkyi leikissä tuotetut uudet kokemukset, jotka rakentuivat, tai oikeammin sikisivät, ilmaistuista alukkeista, mutta kehittyivät edelleen useiden episodien mittaisiksi kokonaisiksi leikeiksi. Seuraavassa esimerkissä ”avarusraketti”-leikki on edennyt pisteeseen, jossa rakettiin mennään sisään - *”turvaan pahiksilta”*. Mielikuva raketista avaruudessa synnyttää uuden tilan leikkijöiden ympärille.

1 mä teen rakettia
 2 evert tuu tänne sisään
 3 turvaan pahiksilta
 ...
 1 minä teen rakettii
 2 senki koiria
 1 mitä
 2 mitä
 1 mä teen raketin
 2 mitä tyhmää
 3 mennäänkö tänne rakettiin
 2 joo
 1 mun raketti...oma
 3 nyt ei ole enää
 2 diidiidii
 1 mä tein sen oman
 2 nyt tää on meiän raketti
 1 eikä oo
 2 sä et tiedä mis me oll...mis avaruudes me ollaa
 1 mä pystyn heittää raketin mikä näyttää mis te ootte
 1 mä pystyn heittää raketin mikä näyttää mis te ootte
 2 koska meil on paremmat&%#
 3 nii se räjäyttää sun raketin
 2 nii mun raketit räjäyttää evertin raketit koska mul on megaraketti
 23 hahahaha

2 mul on megaraketti
 3 mullaki
 2 mul on megatykki
 3 mull
 2 tff tfff
 1 älkää, ette voinu mun rakettii tuhoo
 2 me ammuttiin tälle

3. Suoraviivaista tunneilmaisua aineistossa oli vain vähän, eikä se muutaman “eläytymiseksi” nimetyn kommentin ohella näkynyt analyysissä muodostavan merkittävää kokonaisuutta. Episodeihin liittyvien alukkeiden valikoituminen ja syy miksi juuri ne ilmaiset “ylittivät uutiskynnyksen” ja synnyttivät yhteistä kehittelyä voisi liittyä niihin liittyviin tunnelatauksiin. Tästä ei kuitenkaan ole suoria viitteitä aineistossa, joten alukkeisiin liittyvä tunnelataus jää tutkijan kuvittelun varassa syntyneeksi ideaksi. 4. Kuvittelun tuleminen todelliseksi on tässä yhtälössä aineistoni näkyvin osa; tulkitsen lähtökohtaisesti ilmaisun leikissä kuviteltujen sisältöjen tulemisena jaetun prosessin osaksi. Kuten aiemmin on jo muotoiltu, leikissä ilmaistut sisällöt tulevat osaksi kohdan 1. aiempia kokemuksia, vielä sillä erityisellä painotuksella, että niistä tulee yhteistä juuri siinä hetkessä. Tämä neljän huomion kokonaisuus on linjassa sen kanssa, että analyysin perusteella näytti siltä, että ideat ja mielikuvat eivät ilmaannu tyhjästä, vaan ovat aikaisempien kokemusten varassa. Tämä tuntuu toki itsestään selvältä, mutta tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää todeta, että ideat eivät vain olleet mitä tahansa aikaisempien kokemusten yhdistelmiä, vaan nimenomaan ympäröivän (rakentuneiden olosuhteiden) erityisalan puitteiden suuntaamia. Edellisen esimerkin lopussa ilmaantuvat “megaraketti” ja “megatykki” ovat suoraa jatkumoa leikin alussa rakentuneille pesäpalloille, mailalle ja tykkikädelle. Tästä näkökulmasta luovuus näyttäytyy aineistossani yhdessä tuotetun leikin puitteissa tapahtuvana yhteisenä koetteluna, jossa sovelletaan opittuja malleja ja mielikuvia ja tuotetaan uusia. Keskeistä tässä prosessissa on osallistuminen.

Leikin selostamisen yhteydessä tuli esille, kuinka selostamisessa pyrittiin johdonmukaisuuteen ja ymmärrettävyyteen. Selostaminen oli tärkeässä asemassa leikin olosuhteiden ja leikin itsensä rakentumisen kannalta, koska selostettaessa havainnot ja mielikuvat kytkettiin osaksi leikin rakentunutta maailmaa. Gergenin (2009) tulkinta syyn ja seurauksen suhteesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarjoaa kiinnostavan näkökulman edellä käsiteltyjen ideoiden ja mielikuvien ja leikin aiheen välisen suhteen tarkasteluun.

Totesin aiemmin, että Gergeniä mukaillen leikki “altistaa” toiminnalle ja vuorovaikutukselle. Episodien rakentumisen perusteella voidaan todeta, että kehittyvä (selostettu) leikki ja episodi synnytti tyypillisesti mielikuvia ja ideoita (vrt. edellinen esimerkki avaruusraketista).

Gergenin yhteenkietoutuvien syyn ja seurauksen malli oli siis tulkittavissa aineistossa niin, että leikin aihe ja toimintaympäristö kutsuvat leikkijää keksimään uusia ideoita ja mielikuvia, joita leikissä tarvitaan; esimerkiksi rakettien keksiminen vaikuttaa olevan linjassa sen kanssa (tai on jopa jotenkin ennakoitavissa), kun sulkapalloja aletaan ampumaan tykkikädellä.

Csíkszentmihályi (1996) ja Amabile (1983) edellyttävät luovuudelta tuotettujen sisältöjen ymmärrettävää suhtautumista vallitseviin kulttuurisiin merkityksiin. Luovuus on näin osallistumista - tai Sternbergiä (2003) mukallen “menestymistä” - mielikuvien luovaa yhdistelyä seuranneiden tuotosten sosiaalisessa jakamisessa. Lasten rakentama leikin erityisala tarjoaa puitteet tällaiselle koettelulle ja jakamiselle. Seuraava on malliesimerkki siitä, miten soveltava, aiheeseen liittyvä, leikin synnyttämästä tarpeesta sikiävä idea tulee hyväksytetyksi toisella leikkijällä (kentän edustajalla).

2 sinä olet potilas
 1 minä näyttää mikä minulla on
 2 mee istumaan
 1 minä ettii eka kävelykepin
 2 pitää ottaa potta
 1 kato kävelykeppi
 1 henni timmi tiusaaneen
 2 minä ottaa tämä ja mie%□#
 1 etsin mikä minulla on
 2 orava
 1 mmm tuo jalki kipee
 2 joo

Lääkäri käskee potilasta istumaan, mutta potilas keksii tarvitsevansa kävelykepin. Hän ottaa muoviseen autotaloon kuuluvan liukumäen, soveltaa sitä kävelykeppinä ja pyytää sovellukselle hyväksynnän toiselta leikkijältä. Potilas tulee valinneeksi oireekseen kipeän jalan. Katkelma on yhden leikin avauskatkelma.

Bergerin ja Luckmannin (1994) yksilön ja ulkoisen maailman suhdetta hahmottava dialektisuus toteutuu leikissä lasten pyrkimyksenä sisäistämiseen heidän valikoidessaan leikkien aiheiksi todellisesta maailmasta otettuja aiheita ja pyrkiessään toimimaan

rakentamisissaan tilanteissa ymmärrettävästi ja johdonmukaisesti. Kuten totesin aiemmin, aineiston leikki on näin tulkittuna todella “lapsen työtä”; leikissä sisäistettyjä malleja tuotetaan yhteisen koetteluun palvelukseen, ja leikin lomassa ulkoistetaan leikin reunaehtoja ja rajoja tuottaen sekä uusia mielikuvia ja ideoita kokeillen.

5.5 Nimeäminen, ideat ja selostaminen episodien synnyttäjinä

Leikin kielellisen rakentumisen näkökulmasta perustavanlaatuinen havainto oli, että aineiston leikit olivat muodoltaan episodisia, eli niissä oli erotettavissa prosesseja, joilla oli alku, kehittelyvaihe ja toisinaan myös loppu. Keskeistä episodeissa oli yhteisen huomion kiinnittyminen johonkin teemaan ja sitoutuminen sen kehittelyyn, sekä episodien äärellä syntyneiden mielikuvien ja ideoiden sanallistaminen. Kaikki leikkipuhe ei ollut episodista.

Esineiden nimeäminen, uudet ideat sekä selostaminen olivat menestyksekkäitä alukkeita episodeille. Alukkeita ei näkyvästi kyseenalaistettu, vaan nimeämistä, ideoita ja selostamista sai harjoittaa vapaasti. Alukkeita seuraava kehittelyvaihe näyttäytyi analyysissä varsinaisena leikkinä; kehittelyn lomassa syntyi ideoita, rakenneltiin ympäristöä ja kehiteltiin leikin aihetta edelleen. Leikin aihe ja kuvitteellinen ympäristö eli leikeissä myös yli episodien kehittyen toisinaan kohti jotakin päämäärää, kuten lääkärileikin eteneminen kohti lääkärikäynnin loppua, avaruusraketin lähdön valmistelu, tai koirasynttäreiden vietto. Jotkut episodit jäivät vaille sanallistettua loppua tai päätöstä.

Episodeilla voi nähdä monta roolia leikissä; ne ovat samaan aikaan mahdollisuuksia tuottavia (sanellessaan virikkeitä ja aiheita, joiden ympäriltä syntyviä mielikuvia aletaan aktiivisesti työstämään) ja toisaalta mahdollisuuksia rajaavia (rajoittaen mahdolliset ideat tietyn aihepiirin ympärille ja tiettyjä tarpeita luoden). Leikin muodon tasolla episodit jäsensivät leikkiä pitäen suuret tavoitteet, kuten lääkärikäynnin läpikäymisen käsiteltävissä. Yhdessä leikin aiheen ja ympäristön kanssa episodit olivat myös eräänlaisia alustoja luovalle ideoinnille tarjoten toisaalta aineksia mielikuvien sisällöiksi, toisaalta sanellen tarpeita ja rajoituksia niiden ehdoiksi.

Alukkeiden analyysin yhteydessä kävi ilmi, että yksittäisten kommenttien analyysivaiheessa varsin tyypilliset leikkipuheen funktiot, ohjaaminen ja tarpeen ilmaisu, eivät olleet menestyksekkäitä alukkeita. Ohjaaminen ja tarpeen ilmaisu synnyttivät episodeja lähes ainoastaan lääkärileikeissä, ollen osa lääkäri-potilas -suhteelle tyypillistä roolipuhetta (*“ota kännykkäsi ja älä vielä soita sit kun minä sanon”*). Sen sijaan esineiden nimeäminen, uudet ideat ja mielikuvat, sekä selostaminen synnyttivät valtaosan (35 episodista 46:sta) aineiston episodeista. Vaikuttaisi siis siltä, että episodeja viritti pääsääntöisesti leikkiä rakentavat ja leikille “sisältäkäsini” merkityksiä ja materiaalia tuottavat kommentit. Ohjaaminen ja tarpeiden ilmaisu olivat ennemmin leikin sujuvuuden palveluksessa tai roolipuheen muodossa. Edellä kuvatun leikin kahden tason näkökulmasta menestyksekkäät alukkeet olivat sellaisia, jotka ovat mielen maailmaan suuntautuneita, ja jotka rakentavat leikkijöille yhteistä “työmaata”.

5.6 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen

Ennen varsinaista pohdinta-lukua kokoon tässä kappaleessa vielä tulos-osion keskeisimpiä huomioita vastaamalla asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tulokset liittyivät siihen, miten leikki rakentuu lasten vuorovaikutuksessa, ja millainen rakentunut kenttä leikki on luovuuden ja uusien ideoiden koettelu näkökulmasta. Analyysin ensimmäinen vaihe, kommenttien nimeäminen, toimi lähtökohtana muulle analyysille. Kommenttien nimeäminen niiden funktion mukaan jäsensi aineistoa ja toi esille erilaisia puheen tapoja leikissä. Kommenttien nimeäminen auttoi myös huomaamaan, kuinka leikissä ilmaistut sisällöt ovat erottamattomassa suhteessa ympäristöönsä ja rakentavat edelleen leikki-tilannetta.

Mikä oli merkityksellistä leikissä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski merkityksenantoja leikissä. Olin kiinnostunut siitä, mitä leikissä ilmaistaan ja tuotetaan jaettuun todellisuuteen, ja mitkä ilmaistuista sisällöistä koetaan merkityksellisiksi. Kokonaisuudessaan leikkipuhe jakautui funktioiltaan erilaisiin ilmaisuihin (nimeäminen, selostaminen, ohjaaminen jne.) ja oli muodoltaan episodista. Leikissä esiintyvien esineiden ja joidenkin muiden asioiden nimeäminen tapahtui sekä

suhteessa leikin kontekstiin, että omakohtaisten kokemusten varassa. Nimeäminen oli soveltavaa ja palveli leikin sujuvuutta. Lisäksi oli huomionarvoista, että esineille annetut merkitykset tavallisesti julkilausuttiin. Uudet ideat ja mielikuvat leikissä liittyivät tavallisesti toimintaan, tapahtumien kehittelyyn ja esineisiin. Myös leikkiä ohjaava puhe koski tavallisesti tapahtumien kehittelyä ja esineiden käyttöä, ja palveli leikin sujuvuutta.

Menestyksekkäitä ilmaisuja arvioitiin tässä tutkimuksessa leikkipuheen funktioita nimeämällä ja arvioimalla erilaisten ilmausten menestystä episodien alukkeina. Episodin aluke, eli sellainen ilmaus joka sai episodin alkamaan, katsottiin menestyksekkääksi, koska se kiinnitti lasten huomion leikissä ja sitä jatkettiin tai kehiteltiin. Menestyksekkäitä alukkeita olivat esineiden nimeämiseen, uusiin ideoihin sekä selostamiseen liittyvät alukkeet. Episodien alukkeita ei kyseenalaistettu, vaan ne saivat tulla ilmaistuiksi vapaasti. Alukkeet virittivät leikkiä, ja niiden jälkeinen kehittelyvaihe oli nähtävissä varsinaisena leikkinä. Episodien varrella tuli esiin uusia ideoita, ja leikkien aiheet kehittyivät myös yli episodien.

Ilmausujen merkityksellisyyden arvioiminen perustui lasten leikkipuheeseen. Leikkipuheessa esiintyvät merkitykset kytkeytyivät toisaalta konkreettisen ulkomaailman ilmiöihin ja toisaalta leikin aiheeseen ja välittömään leikki-ympäristöön. Omakohtaisiin kokemuksiin perustuvat merkityksenannot tuotiin välillä esille toteamalla, että jonkin esineen (esimerkiksi sulkapallot tai tiiliskivi) merkitys tiedetään aiemman kokemuksen perusteella. Leikin aihe ja toiminta leikissä sen sijaan kutsui lapsia soveltamaan ja mukauttamaan välittömästi saatavilla olevia esineitä ja asioita leikkiin. Tällöin keskeistä oli leikin jatkuvuus ja sujuvuus, eikä esineen sopivuus juuri siihen tehtävään johon se oli valjastettu vaikuttanut olevan niin ratkaisevaa.

Millainen kenttä leikki on luovalle mielikuvien koettelulle?

Toisessa tutkimuskysymyksessä kiteytyvät teoria-osassa esitetyt näkökulmat luovasta mielikuvituksesta ja sen välittävästä roolista sosialisointiprosessissa. Kentän käsite on myös osaksi valikoitunut Csíkszentmihályin (1996) luovuuden systeeminäkökulman myötä. Tuloksissa ilmeni, että lasten leikki näyttäytyi kahdella tasolla toteutuvana kokonaisuutena, jossa ulommalta tasolta käsin edesautettiin sisemmän tason toiminnan sujuvuutta. Tässä

kokonaisuudessa esiintyvät sisällöt olivat osin aiempiin kokemuksiin perustuvia tietoja, ja osin leikissä sovellettuja ideoita ja kokeiluja. Aiempi tieto ja uudet ideat yhteensovitettiin leikin aiheeseen ja palvelemaan toimintaa. Varsinainen leikkiminen toteutui sisemmällä ”mielen maailmojen tasolla”, jolle oli ominaista joustavuus esimerkiksi alukkeiden saaman vuolaan hyväksynnän muodossa. Leikin kaksi eri tasoa tulivat näkyväksi myös lasten ottamissa ja toisilleen nimeämissä rooleissa, jotka niin ikään olivat konkreettisen maailman ja leikin maailman sekoituksia. Leikin ehtoja määrittävä neuvottelu- ja sopimispuhe toteutui välillä rooleista käsin ja välillä omina itseinä. Leikit olivat alttiita muutokselle ja esimerkiksi esineille annetut merkitykset kielivät varsin suuresta soveltamisen vapaudesta. Pääasia toiminnassa vaikutti olevan leikin sujuvuus ja sen jatkuminen. Esitin aiemmin näkemyksen siitä, että leikin ulomman tason voi nähdä olevan sisemmän tason palveluksessa; toisin sanoen leikin ollessa ”lasten työtä”, ulommalta tasolta käsin pyritään takaamaan suotuisat olosuhteet sisemmällä tasolla toteutuvalle koettelulle ja soveltamiselle.

Kulloisenkin leikin aihe vastasi systeemimallin erityisalaa, joka tarkoittaa symbolitason sääntöjen ja prosessien kokonaisuuksia. Leikkiessään lapset vaikuttivat rakentavan oman erityisalansa, jonka puitteissa leikki tapahtui. Erityisalan olosuhteita luonnehtii edellä mainittu joustavuus ideoiden esittämisessä, muutosalttius, soveltavuus, sekä edelleen kehittäminen. Tämä muotoilu on linjassa teoria-osassa esitetyn näkemyksen kanssa, jonka mukaan luovuus ja luova mielikuvitus ilmenee leikissä saatavilla olevien aineksien kohdatessa aiemmat kokemukset, ja uusien ideoiden kehittelynä niiden pohjalta. Lisäyksenä tähän voidaan täydentää, että tämän tutkimuksen tulosten perusteella aiempien kokemusten ja uuden saatavilla olevan materiaalin lisäksi olennainen osa lasten leikissä oli asiayhteys; uudet ideat ja esimerkiksi esineiden valikoituminen ja nimeäminen vaikuttivat olevan leikin aiheen ja sen sujuvuuden palveluksessa. Luovuus näyttäytyi siis aineistossani yhdessä tuotetun leikin puitteissa tapahtuvana koetteluna, jossa yhdistyvät aiemmin opitut tiedot ja välittömän ympäristön herättämät mielikuvat, sekä tilanteesta kumpuavat tarpeet. Näin ollen osallistumisen merkitys luovuuden ilmenemisessä oli keskeinen. Lisäksi uusien ideoiden soveltava luonne on linjassa luovuuteen liitetyn ehdon, käytännöllisyyden, kanssa. Käytännöllisyys vaikutti olevan lasten leikissä esineiden valikoitumisen osalta tärkeämmässä asemassa kuin varsinainen edustavuus (esimerkiksi leipälastan käyttö lomakkeena lääkäriissä, tai liukumäen soveltaminen kävelykeppinä).

Sisäistämisen ja ulkoistamisen näkökulmasta leikissä valikoitiin aiheiksi konkreettisen maailman aiheita, kuten lääkäri, jalkapallo ja koti, ja pyrittiin toimimaan näissä yhteyksissä johdonmukaisesti tuottaen näille erityisaloille tyypillisiä sisältöjä. Leikin aiheet toivat leikkiin siis toisaalta mahdollisuuden koetella ja soveltaa, ja toisaalta tietyn skeeman, jonka puitteissa soveltaminen on mahdollista. Myös leikeissä hahmottuneet episodit vaikuttivat suuntaavan leikkiä samaan tapaan; episodien myötä tuotettiin tapahtumia, joiden puitteissa mahdollistui ideointi ja kokeilu, mutta jotka toisaalta rajasivat ja suuntasivat vuorovaikutusta episodin mukaisiksi.

Miten todellisuus rakentuu lasten leikissä?

Edellisiin tutkimuskysymyksiin vastatessa on jo sivuttu tätäkin teemaa; todellisuutta sosiaalisena rakenteena tuotetaan leikissä yhdistellen aiempia kokemuksia ja välittömästi saatavilla olevia sisältöjä sopeuttaen ja soveltaen niitä käsillä olevan leikin “erityisalaan” eli leikin aiheeseen ja kulloiseenkin tilanteeseen. Teoria-osassa esitetty näkökulma luovuudesta vapautena havaita ilman kategorioita ei tullut tässä tutkimuksessa esille (pitihän havainnot kategorisoida, jotta ne voidaan ilmaista). Sen sijaan jotkin ilmaisut näyttäytyivät suoranaisine pyrkimyksinä merkityksellistämään havaintoja ja kytkemään ne osaksi leikkiä. Havaintojen ja toiminnan nimeäminen oli tulkittavissa leikin rakenteluksi ja samaan tapaan se voidaan näissä puitteissa tulkita todellisuuden rakentumiseksi leikissä. Itsestään selvältä vaikuttava, mutta olennainen huomio olikin, että uudet esineet sanallistettiin - niitä ei “vain” otettu käyttöön. Havainnot saivat siis merkityksen suhteessa ympäröivään skeemaan samaan aikaan kun skeema oli havaintoja suuntaava viitekehys. Uudet sanallistetut havainnot taas rakensivat edelleen leikin todellisuutta, mikä taas mahdollisti uusien sisältöjen esilletulon. Tällainen rakentuminen oli erityisen selvästi nähtävissä kolmen leikkijän avaruusraketti-leikissä, jossa leikin alussa tarkkaavaisuuden kohteeksi nousseista sulkapalloista virisivät mielikuvat mailasta, lyömisestä, ampumisesta, raketista, avaruudesta jne. Leikki huipentui todentuntuiseen lähtölaskentaan ja kokonaisvaltaiselta vaikuttavaan eläytymiseen, kun raketti laukaistaan avaruuteen (“*Matkaan, matkaan!!!*”).

Leikin todellisuutta rakennettiin nimeämisen lisäksi myös selostamalla ja selittämällä toimintaa leikissä. Todellisuuden aktiivisena rakentajana selostava lapsi oli keskeisessä roolissa tapahtumien, toiminnan tms. sanottajana. Vaikutti siltä, että erityisesti selittämällä pyrittiin johdonmukaisuuteen, ja ikään kuin tekemään omaa toimintaa ymmärrettäväksi. Lisäksi selostettaessa leikissä olevat sisällöt ja tehdyt havainnot kytkettiin osaksi leikin erityisalaa.

Toinen kenties itsestään selvältä vaikuttava huomio oli, että leikki oli muodoltaan episodista. Todellisuuden rakentumisen näkökulmasta episodisuus oli kuitenkin huomionarvoinen piirre; yhteisen huomion voittaneista alukkeista alkunsa saaneet episodit olivat pieniä tapahtumasarjoja tai prosesseja, joiden äärellä suuri osa leikin temaattisesta sisällöstä tuli esille, ja jotka tämän tutkimuksen kannalta olennaisella tavalla määrittivät mahdollisia ilmaisuja. Leikki ei siis ollut vain yksittäisiä ilmaisuja ja ideoita sisältävä yhteinen hetki. Keskeistä oli myös se, että lapset sitoutuivat episodeihin jatkaen niitä rakentaen yhdessä mielen maailman tasoa, eli heille työtä merkitsevää toiminnan kenttää. Menestyksekkäät episodien alukkeet olivatkin sellaisia, jotka suuntasivat lasten huomion kohti mielen maailmojen tasoa, kuten esineiden nimeäminen, uudet ideat ja mielikuvat, sekä toiminnan selostaminen.

6 Pohdinta ja luotettavuuden arviointi

Tässä luvussa etäännytän katsetta tutkimuksestani ja pohdin muutamia keskeisiä teemoja, jotka ovat nousseet esille tutkimusprosessin aikana ja sen jälkeen. Käytännön elämän puitteet vaikuttivat työhöni niin, että tein sitä periodiluontoisesti reilun kahden vuoden ajan. Tästä johtuen työskentelyn päätteeksi kirjoittamani pohdinta on minulle samalla myös katsaus aiempien työskentelyjaksojen aikana nousseisiin mietteisiin.

Pitkälle ajalle venynyt prosessi vaikutti työhöni niin, että ehdin kesken prosessia innostumaan muutamistakin teemoista, jotka halusin ottaa osaksi työtä. Kenties vaikuttavin näistä oli Kenneth Gergenin teos *Relational Being* (2009), joka vaikutti pääasiassa tulkinnallisen viitekehykseni muotoutumiseen. Gergen toteaa jo teoksen alkusanoissa, että pyrkiessään kuvaamaan kokemuksen rakentuneisuutta ”rajattomien” suhteiden näkökulmasta, hän kuitenkin joutuu käyttämään kieltä, joka lähtökohtaisesti pilkkoo kokemuksen rajattuihin yksiköihin tai merkityksiin. Samanlainen paradoksi säesti työtäni luovuuteen käsiksi pääsemisen osalta - oikeammin käsitän, että luovuus on leimallisesti jotakin, johon ei voi päästä käsiksi; sen tuotteita ja ilmentymiä voi havainnoida ja siitä voi havaita viitteitä, mutta se mitä käsitän luovuudella on - toivoakseni vaikuttamatta uskonnolliselta - niin sanotusti sanojen tuolla puolen. Näin ollen luovuuden käsitteellistäminen on lähtökohtaisesti mielestäni mahdotonta. Tästä seuraa tässä tutkimuksessa esiintynyt ristiriita luovuuden tulkitsemisessa vapaudeksi havainnon äärellä; konstruktit ja vapaa (nimeämätön) havainto ovat lähtökohtaisesti ristiriidassa - aineistoni oli puhuttua kieltä, mikä rajoitti mahdollisuuteni luovuuden tarkastelussa niihin puitteisiin, joissa luovuus ilmenee lasten puheessa.

Mitä sitten havainnoin ja mitä tutkin? Teoria-osassa esitin joukon näkökulmia luovuuden tulkitsemiseen liittyen. 1900-luvun puolenvälin humanistiset teoriat vaikuttavat olevan luovuudesta eniten samoilla linjoilla oman käsitykseni kanssa. Kognitiivisen psykologian mittaus-perustaisista luovuusteorioista eteenpäin luovuuskeskustelu vaikuttaa perustuvan vain havaittavissa ja sanallistettavissa oleville sisällöille, ja näin ollen keskittyvän siihen miten luovuus tulee havaituksi, eikä siihen mitä luovuus on. Tästä seuraa mielestäni se, että luovuuskeskustelussa keskitytään arvioimaan sitä, mikä luovuutta ilmentävä tuote (tai

prosessi, yksilö jne.) menestyy ja mikä ei. Menestyminen riippuu ympäröivästä kulttuurista yms., kuten systeemimalleissa esitetään. Tutkinko siis sittenkin vain menestystä?

Vaikka lähtökohtanani oli luovuus, sosiaalinen rakentuminen nousi työssäni keskeiseksi teemaksi, mikä näkyi jo tutkimuskysymyksissäni. Suuri osa tarkastelua koski sitä, miten leikin olosuhteet rakentuvat ja millaisista aineksista, koska tällaisten prosessien havainnointi oli aineistoni puitteissa mahdollista. Luovuutta koskeva osa rajoittui tutkimuskysymysten tasolla käsittelemään sitä, millaiset olosuhteet (oletetulle) luovuudelle leikissä tuotetaan. Leikin yhteydessä oletin Vygotskin (2004) jalanjäljissä luovuudeksi mielikuvituksen ja uudet ideat. Vygotskin luovuusajattelun soveltaminen onnistui tässä tutkimuksessa luovan mielikuvituksen tuotteiden havainnoinnin osalta. Mielen sisäiset prosessit, kuten mielikuvien synty, yhdistely jne., jäivät arvailujen varaan. Käsitän, että tutkimukseni kosketti välillisesti luovia ideoita ja mielikuvia ja toi näkyviin, kuinka lapset aktiivisina toimijoina tuottavat itse olosuhteita luovuudelle, joka on osa heidän luontaista toimintaansa ja vuorovaikutusta, heidän pyrkiessään sopeutumaan ja tekemään selkoa maailman konventioista ja käytännöistä.

Tutkimuksen keskeisten tulosten perusteella voisikin tulkita, että lapset rakentavat leikissä aktiivisesti kulttuurisia koettelu kenttiä, kuten lääkäri, raketti, synttärarit jne., joiden puitteissa toteuttaa kehitystehtävänsä ja koetella erilaisia skeemoja, hahmottaa syy-seuraussuhteita jne. Rakennetut puitteet tuovat mukanaan omat rajoituksensa, mutta toisaalta myös sellaiset sisällöt, joita kulloinkin halutaan käsitellä. Leikin sisällöt ovat lapselle, yhdessä mielen sisältöjen kanssa, rakennusaineita, joista yhdistellä uutta ja laajentaa kokemuksenttää.

Kuten leikkiä käsittelevät teoriat olettavat, leikki perustuu sille, että siihen osallistutaan ja sitoudutaan. Tutkimuksen tulosten myötä hahmottui, kuinka leikki todella vaikuttaa olevan lapsen työtä; aineiston leikit olivat todentuntuksia ja pyrkivät teemojen käsittelyssään jäljittelemään todellisen maailman rakenteita, joskin vauhdikkaalla ja melko vapaalla otteella. Tätä lasten työtä pidettiin myös jatkuvasti yllä kaksitasoisena prosessina toteutuvan leikin ulommalta tasolta käsin, ja näin olosuhteita leikille rakenneltiin ja sitä vaalittiin. Huizingan mukaan leikille ominainen huvittavuus herätti tämän tutkimuksen valossa epäilyksiä; lasten leikki oli todella kuin työtä, eikä se vaikuttanut olevan aina viihdyttävää edes leikkijöille itselleen. Vaikutti toki siltä että leikin tiedostettiin olevan ”vain leikkiä”, mutta siihen

sitouduttiin ja vaikutti siltä, että leikin kehitystehtävän makuisen harjoittelun puolesta oltaisiin valmiita myös kokemaan epämukavuutta. Niin vaikutti leikin sujuvuus ja eteneminen muutenkin olevan tärkeämpää kuin yksityiskohdat, kuten esineiden kelpuuttaminen edustamaan jotakin tarkoitusta leikissä osoitti; liukumäki kelpasi kävelykepiksi ja muovinen lasta lomakkeeksi, eikä näitä käyttötarkoituksia edes yritetty kyseenalaistaa. Tämä joustavuus ja sallivuus on toki linjassa yleisenkin käsityksen kanssa siitä, mikä on leikille tunnusomaista.

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyi useamman osa-alueen saralla näkökulman valikointia ja rajaamista. Luovuuskäsityksestä lähtien pystytin puitteet, joiden varassa saatoin toteuttaa tutkimukseni. Lisäksi sosiaalisen konstruktivismin valikoituminen tarkastelun viitekehykseksi oli toinen keskeinen tekijä, joka antoi tutkimukselleni ominaisen muotonsa, ja ennakoiti osaltaan analyysin ”tulokulmaa” ja kenties myös tuloksia. Niin ikään leikin käsittäminen mielikuvitusleikiksi vaikutti aineiston käsittelyyn ja tulosten johtamiseen. Teoria ja tulkinnallinen viitekehys oikeastaan sanelivat tutkimusmenetelmän, joka oli eräänlainen leikkipuheen sisällönanalyysi, jota tutkimuskysymykset suuntasivat edelleen. Ilman ”reseptin kaltaista” valmista analyysimenetelmää toimiminen herätti toisaalta epäilyksiä tutkimuksen systemaattisuuden puolesta, mutta järjestelmällinen sisällönanalyysi kompensoi tätä huolta. Aineistonkeruu tapahtui päiväkodissa, joka valikoitui sujuvan saatavuutensa seurauksena. Aineistonkeruu sujui vaivattomasti ja aineiston leikit olivat autenttisia päiväkodissa leikittyjä vapaita leikkitilanteita, jotka on kerätty luonnollisessa ympäristössään.

Tutkimusaineiston havainnointi on luonnollisesti riippuvainen havaintojärjestelmästä ja sen periaatteista. Toisin sanoen tutkimusmenetelmä tavallaan ”luo” kohteensa havainnoimalla sitä (tai sallimalla sen näkyä) tietyin ehdoin, ja raportoimalla siitä niiden puitteissa. Tässä tutkimuksessa havainnointia suuntasi tutkijan kiinnostus sosiaaliseen rakentumiseen, mikä tuli näkyväksi myös havainnoinnissa ja tutkimuksen tuloksissa. Toisinaan tuntui siltä, että tutkimus uusintaa alussa esitetyt teoriat esittämällä niiden toteutumisen käytännössä. Tämän lisäksi tuli esiin kuitenkin myös muutamia lisäyksen kaltaisia huomioita. Esimerkiksi luovuuden systeemimallin soveltaminen lasten leikkiin oli sellaisenaan kannanotto mallin kehittäjän näkemykseen siitä, miten vasta kulttuuritasolla kontribuoiva luovuus on todellista

luovuutta: kulttuuri on aina rakentunut ja rajallinen konstruktio - lasten leikissä todellista luovuutta voi olla leikin sisäiseen kulttuuriin vaikuttaminen.

Yksi suurimmista oivalluksista tutkimuksen äärellä oli, kuinka paljon yksittäiset kommentit vaikuttavat tilanteen etenemiseen ja sen rakentumiseen. Leikkiä litteroidun puheen muodossa tarkastellessa tuli näkyviin, kuinka yksi kommentti leikissä saattoi voittaa puolelleen leikkijöiden tarkkaavaisuuden (ja samalla rajata pois lukemattomia muita potentiaalisia tarkkaavaisuuden kohteita!). Tämä huomio ei oletettavasti päde pelkästään lasten leikkitilanteissa, vaan on yleisesti vuorovaikutuksessa toteutuva yhteisen tarkkaavaisuuden ohjautumisen piirre. Leikissä kenties joustavuus ja sallivuus vaikuttavat siihen, että yksittäisellä leikkijällä on “vapaammat kädet” tuoda jaetun vuorovaikutustilanteen kentälle haluamiaan sisältöjä. Toisaalta, vaikka leikissä vallitsi suhteellinen vapaus erilaisten sisältöjen esille tuomisessa, vain tietyt ilmaisut menestyivät ja synnyttivät episodeja. Alukkeet olivat leikkijöiden “yksityisiä” mielen sisältöjä, jotka tulivat jaetuksi kuin vahingossa, jolloin niistä tuli yhteisen tarkkaavaisuuden kohteita. Leikin joustava luonne mahdollisti tällaisten alukkeiksi nousseiden sisältöjen yhteiskäsittelyn. Yhteisen (tai jaetun) tarkkaavaisuuden kenttä tarkoitti leikissä niitä merkityksen saaneita havaintoja, tai leikin teemaan liittyviä potentiaalisia sisältöjä, joita kussakin yhteydessä on mahdollista esittää. Toisella tavalla nähtynä voisi todeta, että sellainen asia, jolla ei ole yhteisesti tunnettua merkitystä, ei voi tulla havaituksi leikissä (tai tulla osaksi leikkiä)!

Tutkimuskysymykset olivat laadultaan sellaisia, jotka jo omalta osaltaan ennakoivat vastauksia, olettaen että lapset kommunikoivat leikkiessään niin, että tietyt merkitykset menestyvät, sekä lisäksi että leikki on kokeilun kenttä, jonka puitteissa leikkiä rakennetaan eteenpäin. Kysymykset keskittyivätkin siihen, miten tällaiset prosessit tapahtuvat. Tutkimus tuotti tietoa siitä millaiset merkitykset menestyvät lasten leikissä ja millaiset eivät. Leikki näyttäytyi aineiston valossa kaksitasoisena kenttänä, jonka sisempi taso on itse leikkitilanne, ja ulompi taso konkreettisen maailman taso, joka on leikin palveluksessa, ja josta käsin leikkiä pidetään yllä ja rakennetaan. Todellisuus rakentui leikeissä episodien muotoon ja niiden varassa opittuja ja uusia sisältöjä koetellen. Tutkimustulokset ovat päteviä sikäli, kun tutkimuksen kohteena olleet leikit käsitetään kielellisesti rakentuneina, merkityssuhteiden ja mielikuvien tasolla toteutuvana maailmana. Tutkimus sen sijaan ei kerro yksittäisten

leikkijöiden kokemuksista leikissä, toisin sanoen miten yksittäinen leikkijä koki tilanteet, mikä oli yksilön näkökulmasta merkittävää jne.

Luotettavuudesta

Tutkimukseni luotettavuus on tullut välillisesti sivutuksi jo muutamaan otteeseen, mutta käsittelen tässä vielä lyhyesti siihen liittyviä huomioita. Tutkimukseni teemana oli luovuus ja leikki, jotka ovat kumpikin vaikeasti määriteltävissä olevia käsitteitä. Näiden käsitteiden lisäksi olen käyttänyt koko joukkoa muita käsitteitä (itseään toteuttava yksilö, psykologinen joustavuus, kenttä, mielikuvitus, itse jne.), jotka ovat jossain määrin eri yhteyksistä otettuja. Olen pyrkinyt esittämään käsitteiden merkityksen tämän tutkimuksen yhteydessä, sekä sen miten käsitteet suhtautuvat toisiinsa. Tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden kokoonpano voi siis näyttäytyä värikkäänä ”kudelmana”, jonka monitukintaiset osaset ovat kuitenkin toivoni mukaan riittävissä määrin perustellut tähän asiayhteyteen.

Tutkimuksen keskeisimpänä kohteena oli luovuus, jonka monitulkintaisuutta esiteltiin teoria-osassa. Tässä tutkimuksessa luovuuden tarkastelu (mittaaminen) tapahtui tarkastelemalla kielellistä vuorovaikutusta ja siinä esiintyvien sisältöjen ja teemojen rakentuneisuutta ja rakentumista. Sikäli kun käsitetään, että luovuus voi ilmetä kielellisesti rakentuneen todellisuuden tasolla ilmenevissä merkityksissä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen dynamiikassa, tutkimuksessa käsiteltiin luovuutta ja päiväkotikäisten lasten leikkiä sen ilmenemisen kenttänä.

Luovuus käsitettiin uusien mielikuvien syntymisenä ja koetteluna, joista jähkimmäistä oli mahdollista yrittää havainnoida. Tämä mittausmenetelmä jättää paljon tulkinnan varaan ja on kohteestaan etäinen; lasten tuottamat sisällöt voivat olla seurausta hyvin erilaisista mielen prosessoinneista, joiden kaikkien nimeäminen luovaksi mielikuvitukseksi voi kenties olla ylimielistä. Etäisyydellä tarkoitan sitä, että yksittäisten ideoiden synnyssä läsnä olevia mahdollisia mielikuvia virittäviä tekijöitä (leikin aihe, esineet, aiemmat kokemukset, sosiaalinen asetelma ym.) oli niin paljon, että mielikuvien lähempi tarkastelu olisi ollut mahdotonta. Toisaalta tämä oli aineiston leikki-tilanteiden luonne; voidaan myös todeta, että aineiston ekologinen validiteetti oli hyvä, leikkien ollessa autenttisia päiväkotileikkejä

aidoissa olosuhteissa. Yksityiskohtaisempaa tarkastelua mahdollistavat laboratorio-olosuhteet olisivat kenties vääristäneet muulla tavalla lasten luontaista toimintaa ja vuorovaikutusta.

Kuten olen aiemmin todennut, tutkimustani säesti paikoin menetelmiin ja aiheen epämääräisyyteen liittyvä epävarmuus. Tarkastellessani koko prosessia näin jälkikäteen luotettavuuden näkökulmasta, voin kuitenkin todeta, että tietty linjakkuus (ilmiö, operationalisoiminen, mittaaminen, analyysi, tulokset) tulee näkyväksi, kun tarkastellaan tuloksia suhteessa teoriaan. Analyysin perusteella esimerkiksi systeemimalli tuli näkyväksi sellaisena, kun se teoria-osassa kuvattiin. Lisäksi siinä havaittu leikin ”kaksitasoisuus” oli myös linjassa leikistä aiemmin esitetyn kanssa.

Aiemmin tässä luvussa esitetty kysymys, tutkinko menestystä vai luovuutta, liittyy keskeisesti tutkimuksen luotettavuuteen, onhan aiheena otsikkotasolla mainittu luovuus, eikä menestys. Siinä missä luovuus käsitetään sosiaalisesta systeeminäkökulmasta, menestys tulee kuitenkin väistämättä osaksi luovuutta; sosiaalisessa vuorovaikutuksessa menestyvät ideat, mielikuvat ym. tulkitaan luovuudeksi. Voidaan siis kysyä, onko luovuuden systeemimallissa kyse luovuudesta vai menestyksestä? Oletan, että menestys-ajattelu on seurausta yksilökeskeisestä näkökulmasta, jossa toisistaan erillisten yksilöiden oletetaan muodostavan sosiaalisen todellisuuden. Tämän tutkimuksen tulkinnallisen viitekehyksen puitteissa yksilön ja yhteisön välisestä vastakkainasettelusta pyrittiin kuitenkin luopumaan, ja korvaamaan se suhteellisen ja rakentuneen todellisuuden tarkastelulla, jossa merkitykset (myös yksilöt) saavat sisältönsä niiden suhtautumisesta toisiin merkityksiin. Voisikin ajatella, että suhteiden näkökulmasta menestys ei ole yksilöiden menestystä vaan ideoiden ja merkitysten menestystä, joiden esittäjä sattuu olemaan sellaisessa positiossa, josta käsin niiden synnyttäminen ja jakaminen tapahtuu luontaisasti. Edelleen voisi todeta, että uudet ideat, mielikuvat jne. menestyvät, *koska* ne ovat luovia.

Lopuksi

Kuten johdannossa totesin, lasten leikeissä käyttämät esineet ja lasten vapaan leikin tukeminen ovat olleet keskustelun alla varhaiskasvatuksessa. Käyttötarkoitukseltaan tai ulkoasultaan ilmeiset esineet saattavat jättää liian vähän tulkinnan varaa leikkijöille ja leikistä

voi tulla tylsää ja ilmeistä. Tulosteni valossa voi todeta, että leikki saa ravintoa siitä mahdollisuuksien vapaudesta, minkä soveltavuuteen taipuva ympäristö leikkikaluihin voi leikkijälle tarjota. Lasten taipumus soveltaa esineitä omaehtoisesti ja sitoutua työstämään leikkiä omiin tarpeisiinsa voisi olla jatkotutkimuksen arvoinen aihe. Esimerkiksi miten jokin sisältö tulee prosessoiduksi lasten leikissä, kun aihetta saa leikkiä vapaasti, tai millaisia merkityksiä esineille annetaan erilaisten aiheiden äärellä.

Kirjoitin luvun 5.1 otsikon aluksi muotoon “...leikin kuvitteelliseen maailmaan”, mutta vaihdoin kuvitteellisen “leikin kautta havaittuun”. Keskeinen huomio työssäni on ollut tarkkaavaisuuden vaikutus kokemukseen (vrt. Gergen, 2009) ja tämän tarkastelu leikin kontekstissa. Olen huomionut, kuinka leikissä tarkkaavaisuus ohjautuu rakentuneisiin merkityksiin ja tuottaa tuon “leikin kautta havaitun” maailman. Samaan tapaan (ei vain lasten leikissä) havaitsemamme maailma tulee koetuksi rakentuneiden merkitysten puitteissa. Leikin sallivan ja joustavan luonteen myötä sille ominaiset - luovuutta edistävät - olosuhteet tuottavat maailman, joka on leikkijöille suhteellisen avoin kokeilun ja osallistumisen kenttä. Tämän huomion ei tarvitse rajoittua vain lasten leikkiin, vaan sallivat ja joustavat (leikkisät ja rakastavat) olosuhteet oletettavasti tuottavat suotuisat puitteet luovuudelle ja hyvinvoinnille myös muissa olosuhteissa.

Lähteet

Amabile, T. M. (1983) The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45/2, 357-376.

Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.

Corsaro, W. A. (2005) Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. Teoksessa J. Qvortrup (toim.), *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture*. (s. 231–247) Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cropley, A. J. (1997) Fostering creativity in the classroom: general principles. Teoksessa M. Runco (toim.), *The creativity research handbook volume 1*. (s. 83-114) New Jersey: Hampton press.

Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY, HarperCollins Publishers.

Csikszentmihályi, M. (2006). *Kehittyvä minuus - visioita seuraavalle vuosituhatvudelle*. Helsinki: Rasalas-Kustannus.

Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow - Elämän virta - Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas kustannus.

Csikszentmihályi, M. & Wolfe, R. (2014) New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. Teoksessa M. Csikszentmihályi, *The systems model of creativity*. (s. 161-184) Dordrecht: Springer.

Fromm, E. (1959) The creative attitude. Teoksessa H. H. Anderson (toim.): *Creativity and its cultivation*. (s. 44-54) New York: Harper and brothers publishers.

Gergen, K. J. (2009) *Relational Being: Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press.

Guilford, J. P. (1970) Traits of creativity. Teoksessa P. E. Vernon (toim.) *Creativity*. (s. 167-188) Suffolk: Penguin books ltd.

Huizinga, J. (1967) *Leikkivä ihminen - Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi*. Porvoo: WSOY.

Hännikäinen, M. (1992) Mitä leikki on ja mitä se ei ole? *Kasvatus 23* (4), 346-358.

Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. (s. 197-223) Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75.

Kangas, J. & Fonsén, E. (toim.) (2018) *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona*. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.

Kangasvuori, J., Pulkkinen, J. & Rauanjoki, K. (2018) *Kotvimisen vallankumous*. Karisto.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010) Theories of creativity. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.) *The Cambridge handbook of creativity*. (s. 20-47) New York: Cambridge university press.

Lagercrantz, T. & Patteri, M. (2018) ”Tässä mulle oma makkara” - Lasten kuvitteluleikki päiväkotiympäristössä. Teoksessa J. Kangas & E. Fonsén (toim.) *Leikin ammattilaiset. Leikki*

ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona. (s. 70-84) Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.

Maslow A. H. (1959) Creativity in Self-Actualizing People. Teoksessa H. Anderson (toim.) *Creativity And Its Cultivation.* (s. 83-95) New York: Harper and brothers publisher.

Moran, S. & John-Steiner, V. (2003) Creativity in the making: Vygotski's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. Teoksessa K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csíkszentmihályi: *Creativity and development.* (s. 61-90) New York: Oxford university press.

Plucker, J. A. & Makel, M. C. (2010) Assessment of creativity. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.) *The Cambridge handbook of creativity.* (s. 48-73) New York: Cambridge university press.

Rogers, C. R. (1959) Toward a theory of creativity. Teoksessa H. Anderson (toim.) *Creativity And Its Cultivation.* (s. 69-82) New York: Harper and brothers publisher.

Runco, M. A. (2010) Divergent thinking, creativity and ideation. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.) *The Cambridge handbook of creativity.* (s. 413-446) New York: Cambridge university press.

Runco, M. A. (2014) *Creativity - Theories and themes: research, development, and practice.* Lontoo: Elsevier.

Runco, M. A. & Charles, R. E. (1997) Developmental trends in creative potential and creative performance. Teoksessa M. Runco (toim.) *The creativity research handbook volume 1.* (s. 115-152) New Jersey: Hampton press.

Russ, S. (2012) Creativity and play. Teoksessa M. Runco (toim.) *The creativity research handbook volume 3.* (s. 103-132) New York: Hampton press, inc.

Saastamoinen, M. (2006) Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti - Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. (s. 168-178) Tampere university press.

Schwartzman, H. (1978) *Transformations. The antropology of childrens play*. New York: Plenum Press.

Singer, J. L. & Singer, D. G. (2012) Imagining Possible Worlds through Children's Play to Confront and Create New Realities. M. Runco (toim.) *The creativity research handbook volume 3*. (s. 193-214) New York: Hampton press, inc.

Sternberg, R. J. (2003) The development of creativity as a decision-making process. Teoksessa K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csíkszentmihályi: *Creativity and development*. (s. 91-138) New York: Oxford university press.

Sternberg, R. J. (2006) The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18/1, 87-98.

Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) *Play: its role in development and education*. (s. 537-554) New York: Basic Book.

Vygotski, L. S. (2004) Imagination and creativity in childhood. *Journal of russian and east european psychology*, 42/1, 7-97.